جامعه الـــيرموك

كلية التربـــية

قسم الإدارة وأصول التربية

أطروحة دكتوراة بعنوان

الأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز لدى مُديري مدارس مُحافظة إربد من وجهة نَظَرْ المُعلّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلّم المتميّز

Management Stayle Catalyst for excellence in Irbid Governorate Schools Managers from the Point of View of Teachers Queen Rania Alabdalh Award Winners for Distinguished Teachers

إعداد

سمية خليفة ربابعة

إشراف

الأستاذ الدكتور صالح ناصر عليمات – مشرفاً رئيساً

الأستاذ الدكتور عيد محمد كنعان – مشرفاً مشاركاً

حقل التخصص: الإدارة التربوية

قسم الإدارة وأصول التربية

2013م

الأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز لدى مُديري مدارس مُحافظة إربد من وِجهة نَظَرْ المُعلِّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للمُعلِّم المُتميّز

إعداد

سمية خليفة ربابعة

الإدارة التربوية

قُـدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في فلسفة في التربية تخصص إدارة تربوية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

صالح ناصر عليمات .... مشرفاً رئيساً

أستاذ في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك

عيد محمد كنعان .... مشرفاً مشاركاً

أستاذ في مناهج التربيه الرياضية وأساليب تدريسها – جامعة اليرموك

حسن أحمد الحياري.................................... عضواً

أستاذ في أصول التربية، جامعة اليرموك

منيرة محمود الشرمان.................................... عضواً

أستاذ مشارك في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك

محمد أمين حامد القضاة.................................... عضواً

أستاذ مشارك في أصول التربية، الجامعة الاردنية

تاريخ المناقشة: 16 /2013/4 م

الإهداء

إلى مَنْ علّمني الصدق والحب والعطاء بلا مُقابل إلى والدي الحبيب.

إلى مَنْ علمتني الحنان وأعطتني الدفء وسهرت معي الليالي إلى والدتي الغالية.

إلى مَنْ علّمني الصبر والتفاؤل إلى رفيق دربي إلى زوجي الغالي.

إلى فلذات كبدي وقُرّةَ عيني إلى بناتي (تُقى، سُرى، غنى).

إلى أخواتي ... وإخواني ... وجميع أهلي وأقربائي.

إلى مَنْ ساندتني ولم تبخل عليّ بخبرتها إلى مُديرتي الفاضلة.

إلى مدرستي ... وصديقاتي ... وجامعتي.

أُهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع، راجياً من الله عز وجل أن يُعلّمنا ما ينفعنا وأن ينفعنا بما علّمنا، ويزدنا علماً.

الباحثة

سميه خليفه ربابعه

شكر وتقدير

الحمدُ لله ربِّ العالمين حمداً طيّباً مُباركاً فيه، قال تعالى: "مَنْ يَشكرُ فإنّما يَشكُر لنفسهِ".

انطلاقاً من الهدي الرّباني أتشرّف بتقديم جزيل الشُّكر والعِرفان والتقدير إلى كُل مَنْ سَاهَمَ في هذا العمل المُتواضع وأخصُّ بالشُّكر والتقدير:

رئاسة الجامعة وإداراتها وعمادة البحث العلمي والدراسات العُليا وكلية التربية وأساتذتها الأجلاّء وأخص بالشُّكر العميق أعضاء الهيئة التدريسية بقسم الإدارة وأصول التربية وأخص منهم:

الأستاذ الدكتور/ صالح عليمات الذي تَفَضّلَ مشكوراً بالإشراف على هذهِ الأُطروحة فكان نِعْمَ المُشرف الذي لمستُ فيه النصيحة الرشيدة، والعلم الواسع، وبشاشة الوجه، وسِعة الصدر مُتمنياً له دوام الصحة والعافية.

كما أتقدّم بجزيل الشُّكر للأستاذ الدكتور/ عيد كنعان الذي وجدتُ فيهِ العلم الوافر، والرأي السديد والتوجيه الرشيد أسأل الله له دوام الصِّحَّة والعافية.

كما أتوجّه بشكري وتقديري للأساتذة الكرام الأستاذ الدكتور حسن أحمد الحياري، الأستاذ المشارك محمد أمين حامد القضاة، الأستاذ المشارك منيرة محمود الشرمان الذين تفضّلوا بقبول مناقشة هذهِ الأُطروحة.

وكلي ثِقة بالله عز وجل أولاً ثم بهم بأنَّ ملاحظاتهم السديدة حول هذهِ الأُطروحة سيكونُ لها الأثر البالغ في إثرائها وإخراجها في أحسن صورة فجزاهم الله عني خيرٌ الجزاء.

كما أتقدّم بالشكر والتقدير إلى السادة المُحكِّمين الذي تفضلّوا بتحكيم أداة الدراسة، وإلى وزارة التربية والتعليم والمُديريات في مُحافظة إربد الذين أبْدَوا تعاوناً في تسهيل وتوزيع أداة الدراسة واستردادها.

كما أتقدّم بالشكر والتقدير إلى الدكتور هادي طوالبة بما قدّمه لي من ملاحظات حولَ الجائزة وأشرفَ عليَّ ميدانياً ولم يبخل بأية معلومات حولها.

كما أتقدم بالشكر إلى أختي الفاضلة أم زيد على ما بذلتهُ معي في طباعة الأُطروحة وتنسيقها.

وأتقدم بخالص شكري وامتناني إلى جميع أفراد أسرتي زوجي وبناتي الذين تحملّوا معي مشقة هذا الجهد وإنشغالي عنهم....

الباحثة

سميه خليفه ربابعه

قائمة المحتويات

المحتوى	
الموضوع	رقم الصفحة
المعالجة الإحصائية	103
الفصل الرابع: عرض النتائج	
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	104
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	110
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	114
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	116
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	119
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	124
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	125
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	126
الاستنتاجات	127
التوصيات	129
قائمة المراجع والملاحق	
المراجع العربية	130
المراجع الأجنبية	140
الملاحق	143
الملخص باللغة الانجليزية	161

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

ربابعة، سمية. "الأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز لدى مُديري مدارس مُحافظة إربد من وجهة نَظَرْ "المُعلّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلّم المُتميّز" . أطروحة دكتوراة، جامعة اليرموك، 2013. (المشرف: أ.د صالح عليمات و أ.د عيد كنعان)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز لدى مُديري مدارس مُحافظة إربد كما يراها المُعلّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للمُعلّم المُتميّز، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة أداة الاستبانة لجمع آراء أفراد عينة الدراسة، وتكون مُجتمع الدراسة من جميع المُعلّمين والمُعلّمات الفائزين "بجائزة الملكة رانيا للمُعلّم المُتميّز" التابعين لمُحافظة إربد منذ بدء الجائزة في عام 2006 ولغاية العام الدراسي 2012/2011 والبالغ عددهم (55) مُعلّماً ومُعلّمة. وتمّ اختيار عينة هي مُجتمع الدراسة كاملاً والبالغ (55) مُعلّماً ومُعلّمة.

وأظهرت نتائج الدراسة مايأتي:

- اتفاق المُعلّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للمُعلّم المُتميّز على أن هناك عدداً من الأساليب الإدارية المُحفّزة على الإبداع والتميّز على مُدير المدرسة تبنيها ومن هذه الأساليب تطبيق اللوائح والقوانين بطريقة مرنة، وتشجيع المُعلّمين على المبادرة والعمل الجماعي والتميّز بما يُسهم في الإرتقاء بالمدرسة، وتوزيع أنصبة المُعلّمين بعدالة، ومُتابعتهم باستمرار، وصياغة القرارات وفق القوانين والأنظمة، وزيادة تشجيع وتحفيز المُدير للمُعلّم وإبراز دورهِ كمُعلّم، وتوظيف العلاقات الإنسانية والتعامل السلس مع المُعلّم والاهتمام بظروفهِ وتحمّل المسؤولية من قبل المُدير.

- إن درجة تقدير المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميّز للأسلوب الإداري المحفّز للتميّز هي درجة كبيرة، وقد حصلت على متوسط حسابي بلغ (3.76). وقد جاء مجال التخطيط في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مجال التنسيق والتوجيه، ي حين جاء مجال الرقابة والتقويم في المرتبة الأخيرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلمين المتميّزين للأسلوب الإداري المحفّز للتميز لدى مديري مدارس لمحافظة إربد تُعزى إلى الجنس، المؤهل العلمي، الرتبة، الخبرة في التدريس، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير العمر.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بأنه على مدراء المدارس القيام بـــ:

إعداد البرامج والخُطط التطويرية للمُعلِّمين لدفعهم نحو الإبداع والتميّز، وتفعيل لوحة الإعلانات في المدرسة لبيان ما يستجد من تعليمات وقوانين ومسابقات تخص المُعلِّمين، وتعزيز مفهوم ثقافة الجودة (التميّز في العمل بأقل وقت وأقل تكلفة وجهد) بين المُعلِّمين، وتشجيع التواصل بين المُعلِّمين وأولياء الأمور والأخذ بمقترحاتهم وأفكارهم ودراستها جيداً، وتشجيع المُعلِّمين على إجراء البحوث الإجرائية والتجارب والدراسات التي تخدم العملية التربوية، وتفعيل الحوافز المادية والمعنوية الخاصة بالمُعلِّمين، وممارسة المُدير لدوره كقائد يتفاعل مع المُعلِّمين ويناقشهم ويأخذ بأفكارهم، وامتلاكِهِ المهارات والكفايات الضرورية لذلك.

الكلمات المفتاحية: الأسلوب الإداري المُحفِّز، التميّز، مُديري المدارس، مُحافظة إربد، المُعلِّمين ، جائزة الملكة رانيا للمُعلِّم المُتميّز.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المُقدّمة

يتّسم العصر الذي نعيشهُ بأنّهُ عَصرٌ مُتغيّر ومُتجدّد ومليء بالتطور التكنولوجي والتقدّم العلمي، ومليء بالتحديات التي تُواجه الإنسان كُلّ يوم، وهو أيضاً عصر يتميّز بالانفجار المعرفي، والسرعة في انتشار وانتقال الثقافات وشتى صنوف المعرفةِ التي تُظهر على مسرح الحياة كلّ يومٍ معطياتٍ جديدةٍ تحتاجُ إلى خبراتٍ جديدةٍ (الحبيب، 1996).

والتغييرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية المُتسارعة فرضت إيجاد بيئة ذاتْ تنافسية عالية، جعلت حاجة أي فرد يسعى للتعايش مع مُتطلّبات الحياة المعاصرة وظروفها يحتاج إلى أن يَتّخذْ مِنْ التميّز شِعاراً لهُ في كلّ ما يَصدُر عَنْهُ من قولٍ أو فعل (Che_Meh & Nasurdin,2009).

والتعليم هُو أهمْ وسيلة لبناء الأفراد ومُواجهة مُتغيّرات وتَحدّيات المُستقبل كما أنّهُ هو البِداية الحقيقية للتقدّم، وجميع الدول التي تقدّمت جاء تَقدُّمها ونهضتها مِنْ بَوابةِ التّعليم، بَلْ إنّ الدول المُتقدّمة نفسها تَضَعُ التعليم في أولوية بَرامِجها وسياساتها. تطوير وتجديد التعليم لا يتم دون إصلاح وتطوير وتجديد لكافة مجالات الحياة، فالإصلاح كُلٌّ لا يَتجزّأ، والتعليم بشكل عام يجب أنْ يَعمَل على خَلْق مُجتَمع مُثقّف يَرتَبِطْ ارتباطاً وثيقاً بِنظام تِعليمي يُتيح لكل أعضائهِ توسيع مَداركهم إلى أقصى دَرجة مُنذ الطُفولة المُبكّرة إلى مرحلة الشباب وحتى آخر العمر، بحيث يَستَمر الفرد في التعليم المُستمر لمُواكبة التغيرات التي تحدث من حولهِ، ويجب أن يؤمن المُجتمع بأن فُرص التعليم لا تَقتَصرْ على مُؤسسات التّعليم بل تتجاوزها إلى المنزل وأماكن العمل والمكتبات ومعارض الفُنون والمتاحف

وغيرها (شحاته، 2003). وفي الوقتِ الراهن بَرَزَتْ الكثير من التوجهات الأسلوبية التي لعبت دوراً هاماً في تحفيز العاملين في المؤسسات على كافة أنواعها وأهمها المؤسسات التعليمية وعلى رأسها المدارس.

ويتطلّب نجاح عملية التّعليم وجود مُعلّم كُفء، فأفضل الكتب والمقررات الدراسية، والوسائل التعليمية، والأنشطة، والمباني المدرسية رغم أهميتها لا تُحقّق الأهداف التربوية المنشودة، ما لم يكن هناك مُعلّم ذو كفايات تعليمية وسمات شخصية مُتَمّيزة يستطيع بها إكساب طلبتهِ الخبرات والقُدرات العقلية، ويَعْمَلْ على تَهْذيب شخصياتهم، وتوسيع مفاهيمهم ومداركهم، وتنمية أساليب تفكيرهم وقُدراتهم العقلية، واستدراك النّقص المُحتمل في الكُتب ومقررات المدرسة، وفي أنشطتها وإمكاناتها (الحيلة، 2002). ويتطلّب أيضاً قادة مُبدعين، قادرين على التعامل مع كافة المواقف الطارئة ومواكبة التطورات التكنولوجية، قادة يساهمون في تحقيق أهداف الأفراد وأهداف المؤسسة، قادة يستشرفون آفاق المستقبل (المشاقبة، 2010).

لقد اتجهت المُجتمعات إلى الاهتمام بالعنصر البشري، والاهتمام بإعداد الكوادر الفنيّة، والإدارية الّلازمة لِقيادة العمل بِمُنظّمات المُجتمع المُختلفة باختلاف تَخصصاتها وتبعاتها (أبو النصر، 2007). فهي في كل المجالات معنية بحفز الأفراد على تقبل التغيير وتوجيه جُلّ اهتمامهم لتنمية قدراتهم، وتوفير الظُروف المُلائِمة لِمُواجهة تلك التغيرات (Kouzes & Posner, 2002). فالقيادات التربوية لها دورٌ بارز في تهيئة المدارس لهذا التغير بما يتناسب مع مُجريات العصر المُتسارعة (Fink & Retalick, 2002). والاستثمار الأمثل لمُقومات المؤسسة ومواردها في رفع الأداء وإيجاد

البيئة المُحفِّزة للتميّز بكافة مجالاتهِ، وذلك من خلال استخدام الأنمـاط القياديـة المُتّـسمة بالفاعليـة والمتلائمة مع الظروف الفعلية للعمل والإنتاج داخل المؤسسة.

والمؤسسات على اختلاف أحجامها وطبيعة نشاطها تحتاج إلى القيادات القادرة على تحمل المسؤولية الرئيسة في تحقيق أهداف هذه المؤسسات وإنجاز أعمالها بكفاءة وفاعلية، وبدون تلك القيادات الواعية والمسؤولة فإنه يتعذّر عليها ممارسة نشاطها المرغوب فيه وتتخبط في سعيها نحو تحقيق أهدافها وطموحاتها؛ ولذلك تحظى القيادات باهتمام كافة المُجتمعات فهي تتعلق بالتأثير في الأفراد والجماعات، وإنجاز الأعمال، وتطوير المؤسسات، وأصبح واضحاً في العصر الحالي أن تقدّم الأمم نتيجة طبيعية لفاعلية قياداتها في العديد من المجالات.

لذا تحاول مختلف المؤسسات الكشف عن القدرات القيادية بين أفرادها والعمل على تدريبها وتنميتها لأداء دورها القيادي في تحقيق أهداف التنمية الشاملة، وتَتوقف حيوية المُجتمع ونشاطهِ في عصر التقدّم العلمي والتقني – إلى حدٍ كبير– على مدى فاعلية النِّظام التعليمي وتكيفه مع المُعطيات والمُتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والأسلوبية التي تُلقي بها رياح العصر، مَعْ مُلاحظة أنّ تعديل بُنية النظام التعليمي أو تشريعاته أو مناهجه لم يعد لوحده كافياً لتحقيق أهدافه، بل أصبح من الضروري قبل ذلك الاهتمام بإِعداد المُعلِّم اهتماماً يتناسب مع دوره في العملية التربوية.

فالمُعلِّم هو صاحب الدور الأساسي في العمل المدرسي لأنه أكثر أعضاء المدرسة احتكاكاً بالتلميذ وأكثرهم تفاعلاً معه، ومن خلال هذا الاحتكاك والتفاعل يتم التأثير في النشء سلباً أو إيجاباً، ومن ثم كان المُعلِّم وما زال هو جوهر العملية التربوية والتعليمية والمسؤول عن أغلى مصدر يملكه المُجتمع، وهم الطلاب. والمُعلِّم الكُفء يَهْدِي الأجيالْ بعد الله تعالى طريق الخير والصلاح، ويبث فيها

المبادئ الدينية والخُلقية والاجتماعية، ويَنشر بينها العلم والمعرفة، ويُسهم في إنجاح الخُطط الإنمائية ويَدفع بأمتهِ للنهوض إلى أسمى درجات الحضارة والتقدُّم (الحبيب، 1996).

ويُمثل المُعلِّم حجر الزاوية في العملية التعليمية، إذ بدونهِ تفقد العملية التعليمية أهَمْ أركانها، فهوَ مَثل الطلبة الأعلى الذي يتعامل معهم بصورة مباشرة ويتأثرون بهِ بالقدوة بطريقة غير مباشرة أكثر من تأثرهم بالوعظ والتلقين (المهدي، 2008). وهنالك تغيير ملحوظ تجسّد في إبداع ممارسات جديدة لدور المُعلِّم والانتقال به من الدور التقليدي إلى دور المُتميّز والمُبدع، وهذا ما تسعى المؤسسات التربوية جاهدة وباستمرار نحوه (أبو عابد، 2006).فالمُعلِّم لَمْ يَعُد ناقِل للمعرفة ومُلقنها بَلْ باتَ يَضطَلِع بأدوار أخرى مُتعددة منها المُجَدِّد الذي يَخلِق المُناخْ التجديدي المُساعد على الإبداع والإبتكار، والمُتميّز في ابتكار الحلول الإبداعية والمُشكلات الآنية والمتوقعة (عقل، 2004).

والمُعلِّمون في الميدان التربوي هم القادة الفعليون للتطوير التربوي المنشود في مدارسهم، وهم نَبْض التطوير وحركتهِ وضمير الأمة وهم الذين يُنّمون عقول الأجيال المُتعاقبة، ويبنونَ أخلاقهم ويُعِدّون القيادات في شتى الميادين المُختلفة، ويَقَعْ على عاتِقهم مَسؤولية إعداد الناشئة وتربيتهم، فالمُعلِّمون هم حَمَلة راية التجديد والإبداع والابتكار في أُممهم ومُجتمعاتهم، وبهذا فهم يجسّدون ثقافة الأمة وهويتها وحضارتها (طوقان، 2007).

وفي ضوء ما سبق وليتمكّن المُعلِّم من أداء مهامهِ وإعداد النشء فلا بدّ مِنْ قادة يتميّزون بمزايا تجعلهم أكثر قُدرة على الإسهام في تحريك هذه المُجتمعات نحو التقدُّم والرُّقي، وتحمل المسؤولية، والإخلاص والتفاني في مُمارسة مُتطلبات أدوارهم القيادية وهذا الأمر أصبح ضرورياً على الإدارات المدرسية أنْ تُعطيه الأهمية وخاصة النَظَرْة الحالية لأدوار مُدير المدرسة التي تعدّدت وتنوّعت لِتشمل

مُدير المدرسة كقائد تربوي يعمل على تحسين أداء المُعلِّمين وزيادة إنتاجيتهم، وإتاحة الفرص المُمكنة لهم للنمو المهني والمسلكي، ومساعدتهم على اكتساب مهارات التخطيط للتدريس، والتعرف على أساليب التدريس الفعّالة، واستخدام الوسائل التّعليمية والقُدرة على رؤية جميعْ الأبعادْ الحقيقية للعمليةِ التعليمية مِنْ أجلْ تحقيق الأهدافْ المنشودة (شديفات، 1997).

إن لمديري المدارس مسؤولية كبرى في مُتابعة أداءْ المُعلِّمين الذي ينّبغي أنْ يَتّسم بالكفاءة والفاعلية، لذا يَجْدُر به أنْ يَعْمَل جاهداً على تفعيل طاقاتهم الكامنة وإثارة دافعيتهم وحفزهم على الأداء الأفْضَل لِتحقيق أهْدَاف المدرسة المنشودة. وهذا يتطلب منه، الاتصالِ بهم بِهدف التأثير والإقناع والتوجيه، وتقديم التغذية الراجعة التصحيحية والتطويرية (حمادات، 2006).

وتوجيه المُعلِّم بمُساعدة المُدير يُعتبر ضَرورة مهما كانت سنوات خبرتهِ، لأنهُ يُتيح الفُرصة للنمو المستمر في أدائهِ المهني، وتحسين مستوى كفايتهِ المهنية، ودفعهِ نحو التميّز ومن هُنا تبرز أهمية المُدير في تجديد العمل التعليمي وتطويره، وفِق أحدث ما توصل إليه علم النفس والتربية، من نَظَرْيات وطرق حديثة، لأن مُدير المدرسة يُعتبر وسيلة اتصال بين الثقافة التربوية والمُعلِّمين في مدرسته، مما يجعله خبيراً ومبعث إشعاع سرعان ما ينتشر بين معلمي مدرسته (بلحاج، 2002).

وأمّا في غياب دور مُدير المدرسة فقد تُصاب الإدارة بالوهن وتقضي على روح المُبادرة والإبداع وتُصبح بِيئة مُثبّطة وليس وسيلة مُحَفِّزة للعمل والإنتاج. ولما كانت الحاجة مُلحَّة لِتحفيْز المُديرين على العمل وتشجيعْ الإبداع والابتكار لديهم وحثهم على تَحْسين الأداء وإشاعة روح التنافس بين العاملين في النِّظام التربوي ودفع الجميع نَحْوَ العمل لِتحقيق التميّز وتكريم المُستحقين مِنْ مُختلف العناصر التربوية سواء المُعلِّم أم المُدير أم الطالب برزت أهمية الجوائز العلمية والتربوية كونها تُسهم

في رفع الروح المعنوية وتدعو إلى تحسين الأداء وتنميته، كما تعمل على النهوض بمستوى المؤسسات ولاسيما المدارس منها بُغية الوصول إلى التميّز في الأداء (مفضي، 2006).

فإذا أرادت القيادة أن تزيد من إنتاجية وكفاءة العاملين لديها ودفعهم نحو التميّز عليها التعـرف على دوافعهم وتلمُّس احتياجاتهم وتقديم الحوافز المناسبة التي تُشبع رغباتهم، وتدفع وتحفّز الفرد لاتخاذ السلوك والتصرُّف المرغوب فيه (صالح، 2004).

وتُعتبر الحوافز أداة مهمة في أي مؤسسة، حيث يمكن استخدامها لتؤدي وظيفة مهمة في تنظـيم سلوك العاملين نحو أنفسهم ونحو غيرهم، ونحو المؤسسة وأهـدافها وطموحاتهـا وإدارتهـا، ونحـو الإنتاجية وعملياتها، فالحوافز تؤدي إلى المُساهمة في إشباع حاجات الأفراد العاملين، ورفـع الـروح المعنوية، مِمّا يُحقّق هدفاً إنسانياً مهماً في حدّ ذاتهِ، وغرضاً رئيساً له انعكاساتُهُ على زيـادة إنتاجيـة هؤلاء الأفراد وتعزيز انتمائهم، وعلاقاتهم مع المؤسسة وإدارتها، ومع أنفسهم وتنمية عـادات أو قـيم سلوكية جديدة تَسْعى المُؤسسة إلى وجودها، وتنمية الطاقات الإبداعيـة والابتكاريـة لـدى العـاملين (الطويل، 2007).

لذلك سعت الدول إلى إيجاد الجوائز في العملية التربوية لأن الجوائز التربوية تسهم فـي تهيئـة المُناخ التحفيزي الذي يرقى بالأداء، وتُحَسِّن المُخرجات النهائية للعمـل التربـوي، وتُثـري الميـدان التربوي بالبحوث والدراسات التربوية التي تخدم العملية التربوية وتُنظِّم مُخرجاتها، وهي تُثير التنافس الشريف بين الأطراف المُشاركة في العملية التربوية لنيل شرف التكريم بما يدفعها إلى العمل المُتميّـز وتكريم المُجدّين من مختلف العناصر التربوية، لحفزهم على المزيد من الإجادة والإبداع، وإحياء روح

التنافس بينهم من أجل إيجاد جيل من المُثقّفين، وتشجيع الطلاب والباحثين الناهضين علـى مُمارسـة البحث العلمي (الروسان، 2008).

والجوائز تعمل على رفع الروح المعنوية لدى الأفراد العاملين، وتحسين الأداء، وتنميتـه، كمـا تعمل على النهوض بالمؤسسات علـى تعـدد أنواعهـا، بغيـة الوصـول إلـى التميّـز فـي الأداء (مفضي، 2006).

وإيماناً من جلالة الملك عبد الله الثاني بن الحسين وحرصاً من جلالة الملكة رانيا العبدالله علـى تطوير مهنة التعليم في الأردن والإعلاء من شأنها وتحسين صورة العاملين فيها من مُعلّمين ومُعلّمات ودعم المُتميّزين منهم والمُتميّزات، والاعتراف بفضلهم في تنمية وطـنهم ونـشر قـصص نجـاحهم وتجاربهم، فقد أطلق جلالة الملك وجلالة الملكة في آذار عام 2006" جائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلّم المُتميّز " دعوة لتجذير التميّز التربوي ورسالة واضحة إلى جميع القـادة التربـويين لتطـوير البيئـة المدرسية. فالجائزة تعمّق مفهوماً عصرياً متطوراً لمُعلّم مُبدع، يعتمد على توظيف التكنولوجيا والإبداع والتقنية المهنية، وتحفيز التفكير، وإيجاد القيادات المُتميّزة من الطلبة (وزارة التربية والتعليم، 2006). وتنطلق من فكرة تطوير الأداء المؤسسي والسعي الدؤوب نحو التميّز في كافة مؤسسات الدولة وتحفّز المُعلّم وتعرّف المُجتمع بأهميته ودوره البالغ في بِناء المُجتمع وتطويرِهِ نحو الأفضل.

خطت المملكة الأردنية الهاشمية في تطوير نظامها التعليمي بخطى علمية مدروسة تسعى إلـى مواكبة التطورات المتلاحقة، وذلك لتلبية التقدّم المنشود وحاجات المُجتمع وقد حظي مُـدير المدرسـة والمُعلّم بالنصيب الأكبر من هذا التطوير، وحرصاً من وزارة التربية والتعليم على توضيح العلاقة بين مُدير المدرسة والمُعلّم؛ فقد حدّدت اللوائح التنظيمية العلاقة بين مُدير المدرسة والمُعلّم في إطار العملية

التربوية والتعليمية بما يُحقّق أهدافها المرسومة، وكان من أبرز ملامح هذه العلاقة تأكيد دور مُدير المدرسة في نمو المُعلِّم مهنياً ودفعهِ نحو التطوير والتقدّم والتميّز تمشياً مع تطوير مهام الإدارة المدرسية ومسؤولياتها، وقد نظّمت وزارة التربية والتعليم الأردنية العديد من المؤتمرات والحوارات والنقاشات واللقاءات التربوية حول تطوير المُعلِّم ودفعه نحو التميّز والإبداع، والاهتمام بكافة الإمكانيات وتوفيرها له لأداء عمله (وزارة التربية والتعليم، 2012).

وعلى الرغم من هذه الجهود الكبيرة التي تقدّمها المملكة الأردنية الهاشمية لرعاية المُعلِّمين ودفعهم نحو الأمام، ومن خلال الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بهذه الدراسة تبين أن هناك دراسات عديدة تناولت الجائزة. لكن كل من هذهِ الدراسات تناول محور أو جانب من جوانبها وجاءت الباحثة لتكمل المسيرة البحثية بموضوع التميّز التربوي مما كان سبباً يدعو إلى البحث والتقصي بهدف معرفة دور مُديري المدارس في انتهاج الأفكار الإدارية والأنماط والممارسات القيادية المُحفّزة للتميّز التربوي، ولِما لَهُ من أثر على فعالية المدرسة بشكل عام وعلى تطور وتقدّم وتميّز المُعلِّمين بشكل خاص.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

وقد جاء اهتمامي بإجراء هذه الدراسة على اعتبار أنها جُزء لا يتجزأ من البنيان العام للنظام التربوي، وركيزة من ركائز التعليم الذي يعتمد على تعاون كل من له صِلة بتحسين العملية التربوية وبالتالي تصب في مصلحة الطلبة ومخرجات التعليم بكلِ أنواعه.

ولعل مكانة الجائزة وموضوعها، وكذلك تجربتي الشخصية في خوض مراحل هذه الجائزة قد دفعني للبحث والتُحقّق عن العوامل التي تُشجّع على ظهور ورعاية التميّز التربوي. ومن أبرز هذه

العوامل وجهات نَظَرْ المُعلِّمين المُتميّزين تربوياً والفائزين بهذه الجائزة للأسلوب الإداري المُحفّز لمُديري المدارس للتميّز التربوي في دعوة لتبني هؤلاء المُديرين لتلك الأفكار في قيادتهم للمُعلِّمين والمُعلِّمات العاملين فيها.

لذا حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما الأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز لدى مُديري مدارس مُحافظة إربد من وِجهة نَظَرْ "المُعلِّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز"؟

السؤال الثاني:هل هناك فُروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ((α =0.05)) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول وجهات نَظَرْ المُعلِّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز للأسلوب الإداري المُحفّز لدى مُديري المدارس تعزى لمتغيرات: العمر، الجنس، الرُّتبة، المؤهل العلمي، الخبرة في التدريس؟

السؤال الثالث: برأيك هل مديرك يدفعك نحو التميّز والإبداع؟ نعم (كيف) لا (لماذا)؟

السؤال الرابع: ما مقترحات "المُعلِّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز" ليكون الأسلوب الإداري الممارس لدى مُدير المدرسة مُحفزاً للتميّز؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على وجهات نَظَرْ المُعلِّمين الفائزين " بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز" للأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز التربوي لدى مُديري المدارس في مُحافظة إربد من خلال معرفة واقع ما يقوم به مُدير والمدارس من ممارسات قيادية لهذه الأفكار والأنماط المُحفّزة للتميّز.

2. الكشف عن أثر أهم المتغيرات في استجابات المُعلِّمين الفائزين " بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز" حول الأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز والذي يتبناه مدراء المدارس في مُحافظة إربد.

3. الكشف عن رأي المُعلِّمين الفائزين "بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز" حول الأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز والذي يتبناه مدراء المدارس في مُحافظة إربد.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من:

1. انبثاق فكرتها من الحاجة المستمرة لتطوير العملية التعليمية التعلمية في الأردن والتي ترتبط بدراسة العوامل المؤثرة فيها.

2. تُقدّم الدراسة الحالية وصفاً وتحليلاً لملامح الأسلوب الإداري الذي قد يُسهم في بناء محتوى المدارس لتلك الأساليب والأنماط والممارسات الإدارية ذات العلاقة بالتميّز، تجذيراً لثقافة التميّز في مدارسنا.

3. تأمل أن تستفيد وزارة التربية والتعليم (المُعلِّم، المُدير، المُشرف، جمعية التميّز التربوي، الطلبة، الباحثين، المُهتمين) من نتائج هذه الدراسة في تحقيق أهدافها التطويرية المنشودة.

4. تعد من الدراسات القليلة جداً التي تبحث في آراء ومقترحات ووِجهة نَظَرْ المُعلِّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للمُعلِّم المُتميّز في الأسلوب الإداري المُحفِّز لمُديري المدارس في مُحافظة إربد، حيث أنه وفي حدود علم الباحثة لم يتم التطرق إلى دراسة الأسلوب الإداري المُحفِّز للتميّز لدى المُدير.

5. توجيه المدراء الوِجهة السليمة لممارسة أدوارهم بفعالية.

6. تقديم التوصيات والمقترحات التي تسهم في توعية المُديرين لممارسة النمط والأسلوب الأفضل في إدارة مدارسهم وزيادة فعاليتهم في مجال دفع المُعلِّمين نحو التميّز.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على التعريفات التالية:

- مُدير المدرسة: هو المسؤول الأول في مدرسته وهو المشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية والإبداعية (إيناس، 2009).
- المُعلِّمين الفائزين " بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز ": هم فئة المُعلِّمين الذين تقدّموا بطلبات ترشيح عن طريق مُديرياتهم إلى مكتب جائزة الملكة رانيا وحصلوا على أعلى العلامات في التقييم الكتابي ثم في التقييم الميداني حسب معايير التميّز التربوي التسعة الخاصة بالجائزة التابعين لمُحافظة إربد (جائزة الملكة رانيا العبدالله، 2013).

- جائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز: هي جائزة انطلقت في عام 2006 تحت الرعاية الملكية السامية وتعمل على تكريم المُعلِّمين الفائزين المُتميّزين من خلال مجموعة من الحوافز المادية والمعنوية تقدمها للمُعلِّمين الأردنيين تحت رعاية جلالة الملكة رانيا العبد الله تقديراً لجهودهم التربوية المُتميّزة بعد تقييم العمل التربوي المُتميّز الذي يقومون به وتشرف عليه هيئة مستقلة ولجنة فنية ممثلة عن الجهة التربوية المختصة (جائزة الملكة رانيا العبدالله، 2013).

- التميّز: القدرة على تنفيذ الأعمال من خلال مجموعة من المقومات والصفات الشخصية والمادية الاحترافية. إضافة إلى الالتزام وبذل الجهد في تنفيذ الأعمال، وهو التفوق على الآخرين والقدرة في منافسة لمنظمات المختلفة (Johannes, 2006).

أو هو القدرة على أداء الأعمال، وحالة من امتلاك مقومات مادية وبشرية ذات جودة عالية إضافة إلى الالتزام وبذل الجهد في تنفيذ الأعمال. وهو التفوق على الآخرين والقدرة على منافسة المنظمات المختلفة (Darlin ,1999).

- وجهات نَظَرْ المُعلِّمين الفائزين "بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز": هي الأفكار والآراء الموجودة لدى المُعلِّمين الفائزين "بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز" منذ العام 2006 وحتى العام 2012.

- الأسلوب الإداري: هو الأسلوب الإداري المتعلّق بالعملية الإدارية، وما تمخّض عنها من نَظَريات، ودراسات وبحوث، في علم الإدارة، وإدارة القوى البشرية والموجود لدى مدراء مدارس مُحافظة إربد.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على المحددات الآتية:

- حدود موضوعية: وجهات نَظَرْ المُعلِّمين الفائزين "بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّــم المُتميّــز" حول الأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز التربوي لدى مُديري المدارس في مُحافظة إربد.
- حدود مكانية: مدارس تربية قصبة إربد، بني عبيد، لوائي الطيبة والوسطية، والكــورة، والرمثــا، والمزار الشمالي، والأغوار الشمالية، وبني كنانة.
- حدود بشرية: المُعلِّمين الفائزين "بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز" والعاملين في مُديريات التربية والتعليم التابعة لمُحافظة إربد منذ العام 2006 ولغاية 2013.
- حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول للعام 2013/2012.

الفصل الثاني

الإطار النَظَرْي والدراسات السابقة

يشتمل هذا الفصل على جزأين هما الأدب النَظَرْي والدراسات السابقة. أما الأدب النَظَرْي فيتناول الحديث عن مدارس الأسلوب الإداري وكيف تبنّت الإدارة وتطوير الأداء الإداري للمُدير،والتحفيز ونَظَرْياته، كما يتضمن الحديث عن جائزة الملكة رانيا للمُعلّم المُتميّز وانعكاساتها التربوية على المُعلّم والمدارس في الميدان. في حين يتناول الجزء الثاني الدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة.

أولاً: الإطار النَظَرْي:

لقد تطور الأسلوب الإداري وأصبح علماً قائم بحد ذاته، له نَظَرْياتهُ، ومفاهيمهُ، وأُسسهُ، ومبادئهُ، بعد جهود بحثية، وفكرية كبيرة، على مدى قرون من السنيين، وتأتي أهمية دراسة الأسلوب الإداري من منطلق بعدين: البعد التاريخي: لأن دراسة تاريخ الإدارة يساهم في فهم التطورات الحالية بطريقة أفضل، كما أنه يُقلّل من الوقوع في أخطاء السابقين، والبعد التنظيري: يتمثل في التعرف على التطور الذي لحق بنَظَرْيات الإدارة من وقت لآخر في ضوء ما توفر للإنسان من طرق جديدة للبحث، ووسائل مُستحدثة للمعرفة، بما يحقّق للممارسين قدرة، وفهماً أفضل، للربط بين المتغيرات، والتعامل مع المشكلات، بطرق منهجية والتنبؤ بالأحوال المستقبلية (أبوبكر،2001).

وتعددت المدارس والمداخل الأسلوبية المُحفِّزة ومدى تأثيرها على الإدارة التربوية، حيث ظهرت العديد من المداخل والتي منها:

تقسيم المدارس إلى:

أولاً: المدرسة الكلاسيكية وتضم:

- نظرية الإدارة العلمية.
- النظرية البيروقراطية.
- نظرية المبادئ الإدارية ومحورها الإنسان كائن اقتصادي.

ثانياً: المدرسة السلوكية:

جاءت هذهِ المدرسة كردة فعل للمدرسة السابقة وتضم:

- مدرسة العلاقات الإنسانية.
- مدرسة تنمية التنظيمات.
- نظرية X، ونظرية Y.
- نظرية سلم الحاجات.
- نظرية العوامل الوقائية والعوامل الدافقة.
- نظرية النموذج المختلط.
- نظرية الشبكة الإدارية.
- نظرية اللامركزية (الحياري،2000 ص:390).

يَنظَرُ المدخل السلوكي إلى الإدارة على أنها فن التعامل مع الآخرين مـن أجـل تحقيـق الأهـداف الموضوعة لذلك اهتم بالنواحي المادية، والإنسانية في العمل، واعتبرها محددات للكفاءة الإنتاجية من خلال تأثيرها على الأداء، وكان ذلك سبباً في إثراء الأسلوب الإداري بمفاهيم عامـة مثـل الإدارة بالمـشاركة، والإدارة بالأهداف، والجدير بالذكر أن المدخل السلوكي له أثر كبير على الإدارة التعليمية من خلال تعميق الممارسة الديمقراطية سواء عن طريق ديمقراطية الإدارة، أم المشاركة في اتخاذ القرارات، ولذا غـدت الإدارة التعليمية خدمة، أو نشاطاً يُسهم في تحقيق أهداف التعليم كما أصبحت النَظَرْة إلى المُعلِّم على أنـه إنسان مُتفرّد الأمر الذي استوجب على المشرفين التربويين،والمدراء أن يتعاملوا مـع المُعلِّمـين، وفقـاً لحاجاتهم مع تدعيم العلاقات الإنسانية الحسنة بين بعضهم البعض من أجل إثارة دافعيـتهم نحـو العمـل (فليه وعبد المجيد،2005).

ثالثاً :المدخل الكمي لاتخاذ القرار

لقد طرأ على الأسلوب، والتطبيق الإداري أحداث تكاملت فيما بينها، وكونت القاعدة الأساسـية لمـا يسمى بالأساليب الكمية، والعلمية لاتخاذ القرار هي:

مدرسة اتخاذ القرار(Dicesion Making Theory) :

يرجع البدء بظهور مدرسة اتخاذ القرار ودراستها الى العام 1928، حيث بدأها العالم "شـستر برنارد" عام 1928 تلاه" هربت سيمون "الذي وضع كتاب السلوك الإداري عام 1948 ثم توالت الكتابات بهذا الصدد إلى يومنا هذا، وذلك في محاولة لتذليل العقبات التي تواجه المُديرين في عملية اتخاذ القـرارات لتمكينها من تحقيق أقصى ما يمكنها من الأهداف (الحريري،2007).

"تقوم هذه النَظَرْية على أساس أن الإدارة نوع من السلوك يوجد به كافة التنظيمات الإنسانية أو البشرية وهي عملية التوجيه والسيطرة على النشاط في التنظيم الاجتماعي ووظيفة الإدارة هي تنمية وتنظيم عملية اتخاذ القرارات بطريقة وبدرجة كفاءة عالية، ومُدير المدرسة يعمل مع مجموعات من المدرسين والتلاميذ وأولياء أمورهم والعاملين أو مع أفراد لهم ارتباطات اجتماعية وليس مع أفراد بذاتهم، وتُعد عملية اتخاذ القرار حجر الزاوية في إدارة أي مؤسسة تعليمية، والمعيار الذي يمكن على أساسه تقييم المدرسة هي نوعية القرارات التي تتخذها الإدارة المدرسية والكفاية التي توضع بها تلك القرارات موضع التنفيذ، وتتأثر تلك القرارات بسلوك مُدير المدرسة وشخصيته والنمط الذي يدير به مدرسته" (الخواجا، 2004، ص42).

تُركّز هذه المدرسة على عملية اتخاذ القرار الرشيد، الذي يُعتبر جوهر عمل أي مُدير في أية منظمة فهي تَنظَرْ بالعين الأولى إلى الجانب الاقتصادي للقرار، وبالعين الثانية إلى الجانب النفسي، والاجتماعي لاتخاذ القرار، ومدى انعكاس ذلك على المرؤوسين (عقيلي، 1997).

"ويرى جريفث Griffth المشار إليه في (مصطفى، 2005: 21-23) أن القرار هو لُب العمل الإداري، ومحورهُ بينما يرى هربرت سيمون أن التنظيمات الإدارية تقوم على عملية اتخاذ القرار، التي تكون عقلانية عندما يتم اختيار أحسن القرارات للوصول إلى الهدف، وتمر عملية اتخاذ القرار بخطوات معينة، ورغم اختلاف علماء الإدارة في تسميتها إلا أنهم لم يختلفوا في مضمونها، ومن ذلك يتضح أن الحاجة للقرار الإداري تظهر عندما يدرك المُدير الغرض، أو الهدف الذي يخدمه اتخاذ القرار، ويقوم بعملية تجميع الحقائق، والآراء، والأفكار المتصلة بالمشكلة، والتي يريد الوصول إلى حل لها، وبالتالي يقوم بتحليل، وتفسير المعلومات في محاولة للتوصل إلى الاحتمالات الممكنة، وتقييم كل احتمال، ثم

الوصول بعملية اتخاذ القرار إلى قمتها بتفضيل أحد الاحتمالات، واختيارهُ باعتباره من أنسب الاحتمالات من حيث النتائج المختلفة ".

ومن الانتقادات التي وُجهت لمدرسة اتخاذ القرار: عدم مراعاة بعض الحالات الإنسانية، ولا تتوفر فيها المرونة، ويقتل القدرة على الاجتهاد والإبداع والمبادرة (عطوي،2008)، "ولا تستطيع تفسير العلاقات المتداخلة داخل المنظمة الإدارية، وبينها، وبين البيئة المحيطة بما تحويه من تغيرات قومية، وعالمية.." (البستان ،2003: 203).

نَظَرْية الإدارة كعملية اجتماعية (Social Processing Theory) :

تقوم هذه النَظَرْية على فكرة أن دور مُدير المدرسة أو دور المُعلِّم لا يتحدّد إلا من خلال علاقة كل منهما بالآخر، وهذا يتطلب تحليلاً دقيقاً علمياً واجتماعياً ونفسياً، انطلاقاً من طبيعة الشخصية التي تقوم بهذا الدور (Betty, 2001) .

ويمكن توضيح النماذج التالية لهذه النَظَرْية:

أ – نموذج جيتزلز (Getzels): ينَظَرْ جيتزلز إلى الإدارة على أنها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين في إطار نظام اجتماعي، وأن أي نظام اجتماعي يتكون من جانبين يمكن تصورهما في صورة مستقلة كل منهما عن الآخر وإن كانا في الواقع متداخلين، فالجانب الأول يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطة والأداءات والسلوكات التي يقوم بها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف والغايات الكبرى للنظام الاجتماعي والجانب الثاني يتعلق بالأفراد وشخصياتهم واحتياجاتهم وطرق تمايز أداءاتهم، بمعنى هل هم

متساهلون، أم متسامحون، أم يتسمون بالجلافة أم بالتعاون أم هل هم معنيون بالإنجاز.. وما إلى ذلك من أمور يمتازون بها (Betty, 2001) .

والسلوك الاجتماعي هو وظيفة لهذين الجانبين الرئيسيين، المؤسسات والأدوار والتوقعات وهي تمثل البعد التنظيمي أو المعياري، والأفراد والشخصيات والحاجات وهي تمثل البعد الشخصي من العلاقة بين مُدير المدرسة والمُعلِّم يجب أن يَنظَرْ إليها من جانب المُدير من خلال حاجاته الشخصية والأهداف أيضاً، فإذا التقت النَظَرْيات استطاع كل منهما أن يفهم الآخر وأن يعملا معاً بروح متعاونة بناءة، أما عندما تختلف النَظَرْيات فإن العلاقة بينهما تكون على غير ما يرام (فتحي، 2008).

والأسلوب الأساسي في هذا النموذج يقوم على أساس أن سلوك الفرد ضمن النظام الاجتماعي وفي إطاره كالمدرسة مثلاً هو محصلة ونتيجة لكل من التوقعات المطلوبة منه من قبل الآخرين وحاجاته الشخصية وما تشمله من نزعات وأمزجة (القيسي، 2010).

ب – نموذج جوبا (Guba) للإدارة كعملية اجتماعية

يَنظَرْ جوبا إلى رجل الإدارة على أنه يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدران: المركز الذي يشغله في ارتباطه بالدور الذي يمارسه والمكانة الشخصية التي يتمتع بها، ويحظى رجل الإدارة بحكم مركزه بالسلطة التي يخولها له هذا المركز، وهذه السلطة يمكن أن يَنظَرْ إليها على أنها رسمية لأنها مفوضة إله من السلطات الأعلى، أما المصدر الثاني للقوة المتعلقة بالمكانة الشخصية وما يصحبه من قدرة على التأثير فإنه يمثل قوة غير رسمية ولا يمكن تفويضها وكل رجال الإدارة بلا استثناء يحظون بالقوة الرسمية المخولة لهم، لكن ليس جميعهم يحظون بقوة التأثير الشخصية، ورجل الإدارة الذي يتمتع بالسلطة فقط دون قوة التأثير يكون في الواقع قد فقد نصف قوته الإدارية، وينبغي على رجل

الإدارة أن يتمتع بالسلطة وقوة التأثير معاً وهما المصدران الرئيسيان للقــوة بالنــسبة لرجـل لإدارة التعليمية وغيره (Betty, 2001).

ج – نموذج تالكوت بارسونز (T.Parsons)

يرى بارسونز أن جميع المنظمات الاجتماعية يجب أن تُحقّق أربعة أغراض رئيسية التي وردت عن (عطوي،2001) وهي: التأقلم أوالتكيف: بمعنى تكييف النظام الاجتماعي للمطالب الحقيقة للبيئـة الخارجية، وتحقيق الهدف: بمعنى تحديد الأهداف وجني كل الوسائل من أجل الوصول إلى تحقيقهـا، والتكامل: بمعنى إرساء وتنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث تكفل التنسيق بيـنهم وتوحدهم في كل متكامل، والكمون: بمعنى أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافزه وإطاره الثقافي.

بحوث وإدارة العمليات (Operation Research)

"ترتد جذور هذه المدرسة إلى مدخل الإدارة العلمية، ذلك المدخل الذي فتح المجال أمام القياس الكمي للعديد من المتغيرات المتعلقة بالجانب غير الإنساني، والتي تؤثر على الكفاءة الإنتاجيـة غيـر أن نـشأة المدرسة الكمية، وبلورتها لم تتم إلا أثناء الحرب العالمية الثانية كنتيجة منطقية لظهـور أسـاليب التحليـل الكمي في المجال العسكري، وبمجرد انتهاء هذه الحرب، وجدت أساليب التحليل الكمـي مجـالاً خـصباً للتطبيـق فـي النـواحي الاقتـصادية، والاجتماعيـة ثـم مـؤخرا فـي المجـالات التربويـة" (فليه وعبد المجيد،2005:68).

ويتبنى أنصار المدرسة الكمية الطريقة العلمية لحل المشكلات الإدارية مع التركيز علـى الحكـم، والتقدير الموضوعي، وطرح التقديرات الذاتية جانباً، كما يؤكدون على الطرق القياسـية لتزويـد المُـدير بالقرارات المثلى لذلك تَنظُرْ هذه المدرسة إلى المُدير على أنهُ مُتخذ قرارات من خلال اسـتخدام التحليـل

العلمي، والأساليب الرياضية بغية الوصول إلى أعلى مستويات الكفاءة في تحقيق الأهداف (عقيلي، 1996).

لقد ظهرت العديد من الانتقادات للمدرسة الكمية، حيث انتقدت على أنها تعتمد على الأساليب التقليدية التي قد تنجح مع النمو التدريجي، ولكن لا تنجح في حالة الطفرات نَظَرًا لحاجة التخطيط لفترة زمنية لا تتطور فيها المعلومات التخطيطية، وتعتمد في تحليلاتها، وتفسيراتها على خطوات شكلية، ولا تتيح فرصة للإبداع، والابتكار، وتركز على الجانب الاقتصادي المعتمد على التحليل الكمي أكثر من اعتمادها على التحليل الكيفي، وما ينتج عن ذلك من إغفال للعوامل السياسية، والاجتماعية (البستان ، 2003)، ومحدودية النماذج الإستراتيجية المعتمدة على فكر شخص واحد سواء في صياغتها، أو مراقبتها، وأنها غير قادرة على حل المشاكل الإنسانية، وأمور الدافعية، والروح المعنوية (عقيلي،1997).

المدارس الحديثة في الإدارة:

أدت التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية والاتجاهات الاقتصادية المبنية على المعرفة، إلى ما يُعرف بالأسلوب الإداري اتجاهات وتطورات جديدة مواكبة ومسايرة لتلك التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية، والتي ظهرت في شكل أفكار ونماذج فكرية تعبر عن تطور الأسلوب الإداري، فعلى خلاف العصور السابقة بدأت أهمية المعرفة ودورها في إتمام الأنشطة، وزادت معها أهمية الإبداع والابتكار كضرورة للبقاء سواء بالنسبة للأفراد أم المنظمات أم المُجتمعات فكل شخص يريد إثبات وجوده ويحافظ عن كينونته عليه أن يبدع ويبتكر، ونتيجة لذلك أصبح الإبداع والابتكار والمنتجات الأسلوبية بصفة عامة لها أهمية ضرورية، إلى الحد الذي أظهر نمط حياة جديد يرتكز بالأساس على المعلومات والمعارف، فأصبحت بذلك المُجتمعات بفضل تكنولوجيا المعلومات والاتصال

ذات صبغة جديدة من حيث العلاقات التي تربط بين أفرادها وكياناتها الاجتماعية، ومن حيث نمط التصرف والتأقلم لتلك الوحدات ومن حيث الاتصال والتواصل فيما بينها، الأمر الذي قاد الأسلوب الإداري المعاصر إلى استعمال مصطلح مجتمع المعلومات كإشارة على الاستخدام الكثيف للمعلومات والمعارف وانتشارها الواسع بفضل تطور تقنياتها ووسائل نقلها المتمثلة في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، هذه التطورات والتغيرات عززت من تطور الأسلوب الإداري من خلال بروز نماذج وتصورات فكرية وعملية حول النشاط الإداري، وبشكل سريع ومكثف، الأمر الذي جعل الأسلوب الإداري حالياً سريع التجدد والتطور، منذ أن ارتقى النشاط الإداري إلى مستوى الدراسة والتنظير وهوفي تغير وتطور مستمر، ولكن في العصر الحالي أصبح يعرف معدلات تطور كبيرة جداً.

وتضم المدرسة الحديثة بالإدارة ما يلي:

- مدرسة النظم.
- الإدارة الموقفية.
- أسلوب الإدارة بالأهداف.
- نظرية هيزبيرج.
- نظرية ERG
- نظرية المساواة.
- أسلوب PPbs.
- إدارة الجودة الشاملة.

- الأسلوب الديمقراطي.

- الأسلوب الإسلامي في الإدارة (الحياري،2000 :393).

مدرسة النظم:

إن مدرسة النظم التي ظهرت منذ منتصف الستينات من القرن العشرين، تنَظَرْ إلى المنظمة كوحدة واحدة بدلاً من التركيز على بعض عناصرها، أو مقوماتها مثل الهيكل التنظيمي (نَظَرْيات التقسيم الإداري)، أو إجراءات العمل (المدرسة العلمية في الإدارة)، أو العاملين بها (مدرسه العلاقات الإنسانية)، أو المناخ التنظيمي الداخلي (المدرسة السلوكية)، أو وظائف المُديرين (مدرسة اتخاذ القرارات)، وهذا لا يعني بحال التقليل من شان مثل هذه العناصر المكونة للمنظمة، وإنما المقصود أن ينَظَرْ إلى النظام كله نَظَرْة شاملة (مصطفى، 2005).

وتنَظَرْ مدرسة النظم للأمور بنَظَرْة شمولية، وتعتبر أساساً طريقة للتفكير الشمولي في العمل الإداري لأنها ترى الأمور بكليتها، وليس بجزيئاتها، وتهدف مدرسة النظم إلى إيجاد الأرضية المشتركة بين ميادين المعرفة المتخصصة داخل علم الإدارة ذاته، وميادين البحث العلمي الأخرى، ومن جهة ثانية فمدرسة النظم تنَظَرْ إلى كيان الإدارة كوحدة واحدة مما أهلها لتكون فكراً متكاملاً تعالج التشتت، والقصور في الأسلوب الإداري السابق على ظهوره (عبد الهادي، 2001).

"ومن المتفق عليه بين المفكرين في هذا المجال أن مدرسة النظم انبثقت من النَظَرْية العامة للنظم General System Theor تلك النَظَرْية التي اهتمت بإيجاد إطار تحليلي صالح لدراسة، وتفسير الظاهرة المادية، أو الاجتماعية من خلال التعرف على التفاعلات العامة للظاهرة، وعلاقاتها المتشابكة بالظواهر الأخرى بهدف الوصول إلى القوانين التي تحكمها" (فليه وعبد المجيد،2005 : 69).

"تَنظُرْ نَظَرْيَة النظم للإدارة، وحسب رؤية العالم" تالكوت بارسونز "إلى أن الإدارة بمستوياتها الثلاثة المعروفة هي المسؤولة عن عملية التفاعل التي تحدث بين الأنظمة الفرعية التي تعمل ضمن النظام الكلي فقد أوضح أن مهمة الإدارة العليا هي التخطيط الطويل الأجل، ورسم السياسات، والتوجيه العام لنشاط الأنظمة الفرعية أما الإدارة الوسطى فمهمتها الأساسية هي التنسيق في حين أن الإدارة المباشرة تكون مسؤولة عن التنفيذ، وتحقيق الأهداف، ويكون هذا المستوى معزولا نسبيا عن البيئة مقارنة بالمستويين السابقين في حين أن المستوى الأعلى، واسماه بالمستوى القيادي يكون مفتوحا على البيئة باستمرار" (عقيلي،1997:150-151).

وعلى وجه العموم يمكن القول بأن مدرسة النظم أثرت الأسلوب الإداري بعدة حقائق ساعدت في تطور علم الإدارة من أهمها: أن الظاهرة التي تتخذ شكل نظام ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمناخ الذي توجد فيه، وأن المخرجات ما هي إلا نتيجة حتمية لنوعية، وكفاءة المدخلات، والأنشطة بالنظام، وأن كفاءة الأنشطة، ومستوى العمليات التي يمارسها النظام تتأثر إلى حد بعيد بجودة المخلات، ووفرتها، ويمكن أن يخرج عن المدخلات مخرجات متباينة في المستوى، والجودة، وذلك لتباين كفاءة، وفاعلية الأنشطة، وأن ما يُتحقق عن النظام من مخرجات يعود ليؤثر في قدرته على استقطاب مدخلات جديدة كما يؤثر في أنواع الأنشطة التي يقوم بها، ومستواها (عبد الهادي،2001).

إن لمدرسة النظم في دراسة الإدارة نواحي إيجابية، وأخرى سلبية كغيرها من المدارس التي سبقتها إلا أن ايجابياتها تفوق سلبياتها لأنها جاءت بعد المدارس الكلاسيكية، والسلوكية، وعلم الإدارة، والظرفية، وغيرها، ولذلك حاولت هذه المدرسة أن تتجنب نقاط الضعف، والانتقادات التي وجهت إلى تلك المدارس، ومع ذلك فهي لا تخلو من المآخذ: تعلق مدرسة النظم أهمية كبيرة على ترابط، وتكامل، وتفاعل أجزاء

المنظمة، بحيث يؤدي أي خلل، أو نقص في أحد تلك الأجزاء، أو العناصر إلى التأثير في النظـام ككـل، والإغراق في تطبيق النظام قد يؤدي إلى فقد روح الألفة، والانتماء للمنظمة، والذي قد يؤدي في النهاية إلى ضعف الإنتاجيـة أحيانـا، وأنهـا لـم تقـدم إرشـادات بالنـسبة لوظـائف، وواجبـات المُـديرين " (عبد الهادي، 67:2001).

إن تطبيق مدرسة النظم بنوعيها (المفتوح، والمغلق) في الميدان التربوي أمر غير مقبول، وخاصة النظام المغلق لأن الميدان التربوي يعتبر: البيئة شيئا أساسياً من مكوناته، ولا يمكن الاستغناء عنهـا فـي العملية التربوية، وتنَظَرْ مدرسة النظم للإدارة التربوية، والتعليمية أنها شبكة من النظم الفرعية المترابطة كل منها يعمل لتنفيذ جزء من الواجب الكلي في تحويل المدخلات إلـى المخرجـات المـستهدفة، أي أن المؤسسة التعليمية هي نظام يترجم الموارد المتوفرة بها من أموال، وأجهزة، وأفراد إلى مخرجات مرتبطة بالأهداف التربوية للمجتمع، وكما أن الإصلاح الإداري، للتعليم يقوم على أساس تفهم شامل لعمليات التغير السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي سواء الجارية منها، أو المتوقعة، ولها التأثير الواضح على فهم النظام التربوي، ومكوناته المختلفة التي يشتمل عليها حتى يمكن الوقوف على السلبيات التي تعترض سبيل الأداء الأمثل لهذا النظام، وتطويرها، كما أن الوقوف على جوانب القوة الموجودة بالنظام التربوي، وتعزيزها لن يتأتى إلا من خلال دراسة، وفهم النظام التربوي، ومشتملاته (مصطفى،2005 :25).

النظرية الموقفية:

"يرجع تاريخ هذه المدرسة إلى عام 1967م عندما أشار فريدي فيدلر في مؤلفـه عـن " نَظَرْيـة القيادة "لبعض مقومات هذه النَظَرْية، أتبعها في عام 1973م بمحاولة أخرى أكد فيها على بعض المقومات السابقة، وأضاف مقومات أخرى، ولم تكتمل مقومات النَظَرْية إلا بعد التقدم فـي أسـاليب الاحتمـالات،

والحاسبات الآلية، وانتشار مفاهيم الإدارة بالأهداف، والإدارة الإستراتيجية بنوعيها (التقني، والتفاعلي) " (البستان، 2003:224-225).

وبناءً على أفكار نَظَرِيّة النظم أيضا ظهر المنظور الموقفي، والذي يضع مبادئ عامة للإدارة تشير إلى أن كلا من العوامل الخارجية، والعوامل الداخلية بالمنظمة تؤثر على مستويات أداء المنظمات، وعلى ذلك ليس هناك طريقة مثلى للإدارة بسبب أن الظروف تختلف، وتتغير، وتتعدد، وتعتبر هذه المدارس من المدارس المفيدة في الإدارة بسبب مدخلها الشخصي الذي يشجع المُديرين على تحليل، وفهم الفُروق الفردية بين المواقف المختلفة، واختيار أنسب الحلول، وتؤكد على ضرورة توافق ممارسات الإدارة مع عدة متغيرات رئيسة مثل البيئة الخارجية، والتقنية المستخدمة، والعاملين بالمنظمة (عبد الهادي، 2001).

وتفترض هذه المدرسة أن أي قائد لا يمكن أن يظهر كقائد إلا إذا تهيأت في البيئة المحيطة ظروف مواتية لاستخدام مهاراته وتحقيق تطلعاته، والموقف والسلوك الذي يبديه الإنسان فيه يحدد شخصية القائد ويتيح له فرصة استخدام مهاراته وإمكاناته القيادية، والقائد الناجح هو الذي يقدر على تعديل أسلوبه ويكفيه بما يتلاءم مع الجماعة في خلال وقت محدد لمعالجة موقف معين وبذلك نجد أن فاعلية القيادة تتأثر بشخصية القائد وأسلوبه وبشخصية الجماعة والموقف أو الحالة (عطوي، 2008).

ويجدر بالذكر إلى أن العلماء والباحثون لم يتفقوا على عناصر موقف محددة، و لم يتفق العلماء والباحثون على أنماط قيادية موحدة، وإنما ركزوا على عناصر الموقف، وأهملوا سمات وخصائص المرؤوسين حيث لم يركّزوا عليها بدرجة كبير (أبو الكشك،2006)، وقللوا من أهمية مبادئ الإدارة التي يجب أن يلم بها المُديرين، ولم يضعوا حلول جوهرية عند مواجهة المشكلات الإدارية بل تركوا الأمر للموقف، وقدرة المُدير على التصرف وفق هذا الموقف(مصطفى،2005).

من خلال استعراض المدارس الأسلوبية المُحفِّزة للإبداع يتّضح أن المدخل الكمي يعتبر أول من أرسى القواعد الأساسية في الأسلوب الإداري، والاستراتيجي الحديث، والمتمثل في الاعتماد على تحليل البيئة المحلية، والمحيطة، أي دراسة البيئتين الداخلية، والخارجية، عبر حصر المعلومات، والبيانات المادية، ووضعها في بؤرة صناعة القرار الذي يتخذ في ضوئها، لذلك انتقل الأسلوب من الإطار الأسلوبي النَظَرْي الإنساني إلى الأسلوب الإداري العلمي العددي الذي يستند إلى أرقام، وإحصاءات، وبيانات، تساعده في صياغة أهداف أكثر دقة، وواقعية، وموضوعية، لذلك فإن الأسلوب الإداري الحديث مدين للمدخل الكمي بأنه هو الذي استطاع أن يعدل مساره، ويضعه على النهج الصحيح، وقد استفادت القيادة التربوية من هذا المدخل في عملياته الإدارية، وخاصة في التخطيط الذي بُنيت عليه الخُطط طويلة المدى، والمتوسطة، والقصيرة، ولقد استفادت وزارة التربية والتعليم الأردنية من المدخل الكمي في بناء خططها المستقبلية، وتحسين العمل الإداري في الإدارات، والمُديريات، والمدارس، عبر تقديم رؤية واضحة لأصحاب القرار الإداري(البستان، 2003).

أسلوب الإدارة بالأهداف ((Management by Objectives (MBO)

تعتبر الإدارة بالأهداف أسلوب إداري حديث ظهر منذ الخمسينات من القرن العشرين على يد الدكتور (Peter Drucker) إذ تقوم على وضوح الأهداف الإدارية، وتحديدها بحيث تكون قابلة للقياس، والتطبيق (العمايرة،2002).

و"تعتبر الإدارة بالأهداف فلسفة تهدف إلى تحقيق أهداف المنظمة من خلال دمج أهداف العمل مع أهداف الأفراد، كما أنها نظام للتحفيز، ومشاركة الأفراد في الإدارة، وتقييم الأداء، وحتى تكون هذه الأهداف ذات قيمة يتم وضع مجالات النتائج المطلوب تحقيقها، حيث حدد بيتر دركر ثمانية مجالات لوضع

هذه الأهداف تمثلت في :الربح، الإنتاجية، العائد على رأس المال، مصادر التمويل، معدلات العمل، والابتكار، أداء، واتجاهات المُديرين، المسؤولية الاجتماعية، حصة المنظمة في السوق" (أبوبكر، 39:2001).

والإدارة بالأهداف أسلوب إداري يركّز على النتاجات أو الغايات أكثر من تركيزه على النشاطات والفعاليات، وتقاس فاعلية نجاح الإدارة بقدرتها على تحقيق النتاجات، ووفق هذا المفهوم تصبح وظيفة الإدارة بالأهداف تحقيق نوع من الترابط الوثيق بين كل المدخلات والعمليات والنتاجات في نسق واحد متفاعل ومتكامل، فهي إذن طريقة توضح لنا كيف نعمل، ومتى نعمل، وماذا نعمل، وماذا نستخدم، وكيف نتُحقّق من نجاحنا أو فشلنا، أي إنها تلغي كل التناقضات بين الأهداف الفردية للعاملين وتعمل على توحيدها في إطار أهداف المؤسسة التربوية وغاياتها والعمل على زيادة فاعلية العاملين من خلال استثارة دافعيتهم، وتحسين جهدهم التخطيطي، وتعزيز مشاركتهم في عملية صنع القرارات سواء المرتبطة باختيار الأهداف أم المرتبطة برسم الخُطط التنفيذية لها أم المرتبطة بأساليب الضبط والإشراف والمراقبة والمتابعة (العمايرة،2002).

لقد ظهرت العديد من السلبيات والانتقادات لهذا النوع من الإدارة منها: صعوبة دمج أهداف الإدارات، والأقسام مع الأهداف الكلية للمؤسسة التعليمية، ولا تضع أسساً لتحديد الأهداف، أو اشتقاقها من الأهداف العامة مما يصعب معه الإقبال على استخدام هذا الأسلوب، أو استخدامه مع التركيز على الأهداف قصيرة المدى، وما يترتب على ذلك من إهمال للتخطيط طويل المدى، وشعور الإدارة التنفيذية في المستويات الدنيا بعدم المشاركة في وضع أو تحديد الأهداف، وقد جهل الكثير من المُديرين بهذا الأسلوب الإداري نَظَراً لعدم تطبيقه الا نادراً، وعدم استيعاب المُجتمع لهذا الاتجاه الحديث، والحماس الزائد للإدارة

بالأهداف، والاعتقاد بأنها حل لكل المشكلات مما يجعل المُديرين يغفلون الصعوبات المصاحبة للتطبيق، وإغفال قياس بعض النتائج المخيبة لآمالهم، والاعتقاد بان هذا الأسلوب يصلح لكل المؤسسات، وهذا اعتقاد خاطئ حيث يصلح هذا الأسلوب للإدارات التي تتعامل مع المادة، أو العلوم كوزارة البترول، والتعدين، بينما يصعب استخدام هذا الأسلوب في الإدارات التي تتعامل مع الإنسان كالتربية والتعليم (أبو بكر، 2001).

وللتغلب على هذه السلبيات والصعوبات آنفة وجب على الباحثين وأصحاب القرار ضرورة تحديد الأهداف بدقة بصورة تجعلها أكثر وضوحاً، وقابلة للقياس، ومتابعة الإجراءات بشكل متواصل ابتداء من وضع الأهداف المحددة، والتي يسهل قياسها حتى المرحلة النهائية التي تتحول فيها نتائج واقعية تعبر عما يتمناه المُجتمع، والمؤسسة التعليمية، والأفراد، واختيار المُديرين الأكفاء، ونشر الوعي بينهم بأسلوب الإدارة بالأهداف، ومنحهم المزيد من الصلاحيات للتغلب على مركزية الإدارة، ووضع نظام جيد للمتابعة، والتقويم يمكن من خلاله معرفة مدى التقدم (العمايرة، 2002).

إن لمدرسة الإدارة بالأهداف الأثر الكبير على المؤسسات التربوية في تنمية القدرات التخطيطية لكل من الرؤساء، والمرؤوسين، وزيادة قدراتهم في اختيار البدائل المختلفة للوصول إلى الأهداف المنشودة، وذلك لأنه أسلوب إداري يتميّز بتركيزهِ الرئيسي على غايات، أو أهداف التنظيم، والنتائج المتوقعة التي تبغي المؤسسات التربوية الوصول إليها ضمن جدول زمني محدد، وكذلك وضع معايير يمكن الوصول بواسطتها تقييم فعالية تحقيق هذه الأهداف (البستان، 2003)

إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management)

ظهرت مدرسة إدارة الجودة الشاملة في الثمانينات، وازدهرت في التسعينات، رغم أن جذور هذه المدرسة ترجع إلى الحرب العالمية الثانية، وقد كانت المنافسة الهائلة بين الصناعيتين اليابانية، والأمريكية محفزاً قوياً على انتشار، وإبراز أهمية مدرسة إدارة الجودة الشاملة، والتي أصبحت سمة الإدارة الحديثة ليس فقط في قطاع الصناعة، وإنما في كافة الأنشطة الإنسانية،وهي تلك الجهود والأنشطة التي تستهدف تحسين شامل لكافة عمليات وأنشطة ووظائف المؤسسة، بالتركيز على تلبية رغبات ومتطلبات العميل.

فهي فلسفة إدارية تستهدف التحسين والتطوير الدائم والشامل لكافة عمليات وأجزاء التنظيم بغرض تحقيق المطابقة مع رغبات وحاجات العميل، فهي تشمل الفرد والوظيفة والتنظيم ككل بمختلف أجزائه، ونشير هنا إلى الفرق بين الايزو وهذا المفهوم في كون أن الايزو عبارة عن شهادة عالمية تحتوي على مجموعة من المواصفات والمعايير الدولية وهي تمس نظم العمليات، كما أن التغيير والتحسين يكون هنا بغرض الحصول على الشهادة، أما الجودة الشاملة فهي تدرس رغبات العميل بهدف إحداث تغيير وتطوير شامل ومستمر مبني على إرضاء العميل،فهي عبارة عن ثقافة وفلسفة تعبر عن التغيير والارتقاء الشامل والمستمر، كما أن الجودة الشاملة هي طوعية وقناعة لدى مختلف الإدارات والأقسام والأفراد داخل التنظيم، تهدف للوصول إلى مستوى الجودة العالمية. ويمكن التمييز بين عدة مواصفات ومقاييس أشار إليها (أبو النصر،2007) كما يلي:

9000: هي عبارة عن توجيهات وإرشادات لاختيار معايير الايزو وهي تصنف مفاهيم الجودة الأساسية وتعرف المصطلحات الأساسية وتقدم إرشادات لاختيار واستخدام معايير الايزو إذ أنها توضح وترسم الطريق لاستخدام كل معايير الايزو.

9001: هي المواصفات الخاصة بنظم الجودة التي تغطي مجالات التصميم، التطوير الإنتاج، الفحص والاختبار. وتشمل هذه المواصفات الشركات التي تتعامل مع المنتجات من مرحلة التصميم الى غاية التسليم، وخدمة ما بعد البيع.

9002: هذه المواصفات تغطي كل المجالات المذكورة سابقا ما عدا التطوير وخدمة ما بعد البيع، وتنطبق على الشركات التي تعمل في الإنتاج وتقوم بالفحص والاختبار والتركيب.

9003: وتغطي عملية الفحص النهائي والاختبار فقط ولا تنطبق إلا في الحالة التي يمكن التأكد من الجودة.

9004: وتتضمن التوجيهات والإرشادات اللازمة لإدارة الجودة وبيان عناصر النظام.

2000: تؤكد نفس مواصفات وخصائص إدارة الجودة الشاملة (تؤكد على التحسين المستمر والشامل).

"وبالرغم من أن إدارة الجودة الشاملة قد بدأ تطبيقها في قطاع الإنتاج إلا أنها أخذت تطبق بشكل واسع في قطاعات عديدة، ومنها القطاع التربوي، الذي ينظَرْ إلى إدارة الجودة الشاملة بأنها: "عملية إدارية (إستراتيجية إدارية) ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الأسلوبية في مستويات التنظيم المختلفة على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر في المؤسسة التربوية، وتستدعي عملية بناء الجودة في المؤسسة التربوية بذل الكثير من الجهد، وتتطلب قدرا من الصبر، والالتزام، وتحتاج وقتا طويلا حتى تعطي نواتج نوعية ملموسة، وتتطلب نجاح عملية بناء الجودة في المؤسسات التربوية الأسس، والمرتكزات التالية: إن التربية عملية تتصف بالديمومة، والاستمرارية، وإن النمط القيادي المتبع ينبغي أن يكون تشاركيا، وإن تعزيز التفاهم بين العاملين في المؤسسة ينبغي أن يحظى بالاهتمام، والتوجيه، وإن معاملة جميع العاملين في

المؤسسة التربوية يجب أن تنطلق من الثقة بهم، وتؤكد على أنهم محترفون، وماهرون في أداء مهماتهم" (عماد الدين،2004 :157- 159).

وتقع على الإدارة العليا مسؤولية العمل على تحسين نوعية، وجودة الخدمات المقدمة، ولابد أن تدرك الإدارة العليا أهمية إدارة الجودة، ودورها في تحقيق الكفاءة، والجودة، وترشيد الاستهلاك، وتوفير الدعم للمنظمة الإدارية فنجاح الإدارات العليا في التنظيمات الإدارية في تطبيق إدارة الجودة يعتمد إلى حد ما على ما يتوافر للإدارة من قناعة، وإدراك بأهمية الخدمات المقدمة، وضرورتها للمجتمع، ويجب على الإدارة العليا ضرورة العمل على تزويد الأفراد العاملين بالمهارات، والقدرات اللازمة من خلال تطبيق برامج تدريبية جيدة تساعد على توفير المناخ التنظيمي السليم حتى تنجح عملية تطبيق إدارة الجودة (اللوزي،2002).

لقد دخلت مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي والمؤسسات التربوية، وتواجه المؤسسة التربوية المقبلة على تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة جملة من التحديات المتشابكة مثل: إعادة النَظَرْ في أهداف المؤسسة، وتحديد أدوارها، وتنظيم مسؤوليات العمل فيهما، وتوفير البيانات المستمدة من الممارسات، والأبحاث لتوجيه السياسات، والأداء، وكذلك تخطيط، وتنفيذ سلسلة متصلة من أعمال التدريب سواء برامج التنمية المهنية، أو السلوك القيادي في مختلف المستويات، وذلك من أجل الوصول إلى تحسين جوانب العمل، والمناخ المحيط بالأداء الوظيفي، وحتى تكون المؤسسة، وسيلة حياة جديدة في مجتمع جديد، والمؤسسة مطالبة ببذل الجهد الوفير، وتخصيص الوقت الكافي، ومتابعة التغير بعين يقظة حتى تتمكن من الأخذ بمبادئ إدارة الجودة الشاملة، والمتمثلة في تحقيق رضا المستفيد، وإجراء التقييم الذاتي، وصولا لتحسين الأداء، والأخذ بأساليب العمل الجماعي، وتشكيل فرق العمل، وجمع البيانات الإحصائية،

وتوظيفها بشكل مستمر، وتفويض السلطات، والعمل بالمشاركة، وإيجاد بيئة تساعد على التوحد والتغيير، وإرساء نظام للعمليات المستمرة، والقيادة التربوية الفعالة (زاهر، 2005).

ولتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية فوائد عدة منها: ضبط وتطوير النظام الإداري في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار، وتحديد المسؤوليات بدقة، والارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والنفسية، والروحية، وزيادة كفايات الإداريين، والمُعلّمين، والعاملين بالمؤسسات التعليمية، وزيادة الثقة، والتعاون بين المؤسسات التعليمية، والمُجتمع، وتوفير جو من التفاهم، والتعاون، والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين بالمؤسسة، وزيادة الوعي، والانتماء نحو المؤسسة من قبل الطلاب، والمُجتمع المحلي، والترابط، والتكامل بين جميع الإداريين، والعاملين، وتطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح المؤسسة المزيد من الاحترام، والتقدير المحلي، والاعتراف العالمي (اللوزي، 2002).

ومن المعوقات العامة التي تواجه المؤسسات التربوية: عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة، والتركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة، وليس على النظام ككل، وعدم الحصول على مشاركة الموظفين في برنامج إدارة الجودة الشاملة، وعدم انتقال التدريب إلى مرحلة التطبيق، وتوقع نتائج فورية، وليست على المدى البعيد، وتبني طرق، وأساليب لإدارة الجودة الشاملة لا تتوافق مع خصوصية المؤسسة التربوية، ومقاومة التغيير سواء من الإدارة،أم من العاملين لأن برامج تحسين الجودة تستدعي تغييرا تاما في ثقافة، وطرق العمل في المؤسسة التربوية، وتعتمد برامج إدارة الجودة الشاملة على خبراء بالجودة أكثر من اعتمادها على الأشخاص العاديين في المؤسسة التربوية (الترتوري وجويحان، 2006).

إدارة الجودة الشاملة نظام عالمي يمكن تطبيقه في كافة المؤسسات التربوية، وغير التربوية، رغم حاجته إلى دقة كبيرة في التنفيذ، وتهيئة المناخ المناسب لتفعيله بالإضافة إلى النفقات الكبيرة التي تحتاجها المؤسسة أثناء عملية التطبيق، وخاصة فيما يتعلق بتوفير البيئة المدرسية المُتميّزة، من مبان، ومرافق، وتدريب للكوادر البشرية، من مشرفين، وإداريين، ومُعلّمين، وحتى على مستوى القيادات التربوية، وكذلك توفير التجهيزات المدرسية، والمعامل، والمختبرات العلمية، والحاسوبية، ومختبرات اللغات، وكل ما يتعلق بالعملية التربوية التعليمية، وكل ذلك ينبغي توفيره حتى تحصل المؤسسة على مواصفات الجودة الشاملة، ولا يعني ذلك أن نتخلى بالكلية عن البحث عن مصادر أخرى يمكن أن توصلنا إلى تحقيق بعض جوانب الجودة الشاملة، ومن هذه المصادر التدريب لكافة العاملين في المؤسسة، وتهيئة مناخ العمل، ومشاركة الجميع في تفعيل دور المؤسسة، والارتقاء به (اللوزي، 2002).

ويهتم نظام الجودة بالتحديد الشامل للهيكل التنظيمي، وتوزيع المسؤوليات، والصلاحيات على الموظفين، والعمال، وإيضاح الأعمال، والإجراءات الكفيلة بمراقبة العمل، ومتابعته، وكذلك مراقبة، وفحص كل ما يرد إلى المنشأة، والتأكيد على أن الخدمة قد تم فحصها، وأنها تُحقق مستلزمات الجودة المطلوبة (زاهر، 2005).

ويقوم نظام الجودة الشاملة على مشاركة جميع أعضاء المنظمة، ويستهدف النجاح طويل المدى، وتحقيق منافع للعاملين في المنظمة، وللمجتمع، وسميت بالشاملة لأن المسئولية تشمل جميع فريق العمل كل فرد في حدود مجال عمله، وصلاحياته، بالإضافة إلى أن الجودة تشمل جميع مجالات العمل، وعناصره صغيرها، وكبيرها (الترتوري وزميلته، 2006).

إدارة المعرفة:

تعريف الإدارة بالمعرفة : تعددت تعريفات الإدارة بالمعرفة لتعدد وجهات النَظَرْ التي تناولتها، ولكن يمكن تعريفها بأنها: "الاستراتيجيات، والتراكيب التي تعظم من المواد الأسلوبية، والمعلوماتية من خلال قيامها بعمليات شفافة، وتكنولوجيا تتعلق بإيجاد، وجمع، ومشاركة، وإعادة تجميع، وإعادة استخدام المعرفة بهدف إيجاد قيمة جديدة من خلال تحسين الكفاءة، والفاعلية الفردية، والتعاون في عمل المعرفة لزيادة الابتكار، واتخاذ القرار" (عليان، 2008 :139-140)

يمكن اعتبار إدارة المعرفة على أنها مختلف الأنشطة المنظمة والمخططة والموجهة إلى الحصول على المعرفة عن طريق الإنتاج أو اقتنائها جاهزة من مصادر خارجية ثم الاستفادة منها، ومن هذا فإدارة المعرفة تتضمن مجموعة من الأنشطة، وهي البحث عن مصادر المعرفة، والحصول عليها أو تنمية القدرات والمهارات المعرفية ودفعها لإنتاج المعرفة، ثم استعمالها في العمليات الإنتاجية والاستفادة القصوى منها، كما يجب أن تكون هذه الأنشطة مخططة ومنظمة، وفق استراتيجيات وخطط، تهدف إلى تدعيم الأنشطة الأساسية للمنظمة ويمكن اعتبار المعرفة على أنها مجموعة المعلومات والأفكار ومختلف المنتجات الأسلوبية والذهنية التي تعبر عن حقائق أو علاقات أو نماذج، سواء كانت علنية ظاهرة قابلة للتداول والتقليد أم كانت ضمنية تظهر في شكل تصرفات وسلوكات الأفراد، حيث تكون نتيجة لتفكير ذهني أو ممارسات وتجارب ميدانية أو مزيج بينهما. بحيث تكون قابلة للاستخدام لأغراض علمية أو تكنولوجية، وتتمثل عناصرها في المعلومات والعلم والتقنية والهندسة والخبرة البشرية، أما المعرفة التنظيمية فهي تتمثل في كل أشكال المعرفة التي تتعامل بها المنظمة والتي تنتج من تفاعل عناصرها وحركتهم الذاتية في مباشرتهم للأعمال المكلفين بها وفي تعاملهم مع عناصر لبيئة المحيطة بالمنظمة (البكري، 2006).

أو هي توظيف المعرفة من خلال هياكل تنظيمية مرنة ترتكز على نظام ملائم لتدفق المعلومات،ونقل، ونشر المعرفة من مواقع إنتاجها إلى مواقع الحاجة إليها، وتحليل هذه المعارف لمعرفة تأثيرها على فرص المنظمة، ومركزها التنافسي(أبو بكر،2001).

تتميز الإدارة بالمعرفة: بأنها تسهل عملية تجميع، وتسجيل، وتنظيم، وتحليل، واسترجاع المعرفة الواضحة، والمحددة، ونشرها، وتتكون هذه المعرفة من جميع الوثائق، والسجلات المحاسبية، والبيانات المخزنة في ذاكرة الحاسوب، وأنها تسهل عملية تجميع، وتسجيل، وتنظيم، وتحليل، واسترجاع، ونشر المعرفة، وتتكون هذه المعرفة من إجراءات غير رسمية، أو ممارسات، ومهارات غير مكتوبة، وهذه الكيفية للمعرفة ضرورية، وأساسية، لأنها تعطي صورة عن كفاءة، وأهلية، وجدارة الموظفين، وتأدية وظيفة إستراتيجية واضحة، حيث يشعر الكثيرين بأنه في بيئة الأعمال المتغيرة بشكل سريع، هناك ميزة إستراتيجية واحدة فقط التي يطول بقاؤها، وهذه الإستراتيجية تساعد في بناء منظمة تكون قادرة بنجاح على التغلب على أية صعوبات ناتجة عن التغير، ومهما كانت الصعوبات فسرعة التكيف هذه، يمكن أن تكون متمشية فقط مع نظام تكييف مثل نظام إدارة المعرفة، والتي ينتج عنها حلقات تعليمية تعدل بشكل أوتوماتيكي قاعدة معرفة المنظمة في كل وقت يتم فيه استخدامها(البكري، 2006).

ولتطبيق نظم إدارة المعرفة بنجاح فلا بد من أن تكون الأمور واضحة بأن الإدارة تدعم مشروع نظام إدارة المعرفة بشكل كامل، ويجب التوضيح بأن هذه النظم تمثل إضافة دائمة، وهي أمر أساسي، وضروري على الموظفين التعامل معه، ويجب تعيين فريق متعدد الوظائف، والاختصاصات المتنوعة اللازمة للتعريف بالنظام، والتدريب عليه، وتطبيقه، ومراقبته.

لقد وجهت العديد من الانتقادات لإدارة المعرفة، حيث يرى العديد من المؤلفين بأن المعرفة لا يمكن إدارتها، حيث أن الإدارة تحتوي على الرقابة، والمعرفة تعتمد على الإبداع، والعلاقات المتبادلة بين الأفراد، ويجادل هؤلاء الكتاب بأن الرقابة القوية يمكن أن تقف حجر عثرة في طريق المعرفة الإبداعية، وحسب وجهة النَظَرْ هذه لا يمكن إدارة المعرفة، لأنها توجد في رؤوس الأشخاص ويمكن فقط مشاركتها مع الأخرى، أما المعلومات فيمكن إدارتها، ومن اجل تحقيق تنظيم عالي لأداء المعرفة، فإن الأمر يتطلب تركيبة من التغير الثقافي (تشجيع المشاركة) وتخزين واسترجاع المعلومات بشكل ملائم(عليان،2008).

ولهذا، فإن بعض المستشارين يستخدمون الآن مصطلحات مثل" مشاركة المعرفة وإدارة المعلومات (Knowledge Sharing and Information Management) بدلاً من إدارة المعرفة (KM) .

إدارة تمكين العاملين:

"وتعني التركيز على منح العاملين الصلاحيات، والمسؤوليات، ومنحهم الحرية لأداء العمل بطريقتهم دون تدخل مباشر من الإدارة مع توفير الموارد الكافية، وتهيئة العمل المناسب لهم، وتأهيلهم فنيا، وسلوكيا لأداء العمل، والثقة المطلقة فيهم" (أبو بكر، 2001 ، ص49).

يحقق تمكين العاملين العديد من الفوائد للمنظمة حيث يعمل على تنمية طريقة تفكير المُديرين، وتطوير قدراتهم الإبداعية، وإتاحة وقت أكبر أمامهم للتركيز في الشؤون الإستراتيجية، ووضع الرؤى، وصياغة الرسالة، والغايات بعيدة المدى، ورسم الخُطط طويلة الأجل(السكارنه، 2010)

ومن الفوائد للعاملين بينها زيادة التزامهم، وتعهدهم بمسؤوليات جديدة، وإمدادهم بما ينمي قدراتهم، ومهاراتهم، حيث يُسهم التمكين في إطلاق عنان الأفراد لتفعيل معرفتهم، وقدراتهم الابتكارية، ويمنحهم الطاقة، والمقدرة على العمل باستمرار، وهكذا تتعدد المزايا، والفوائد التي يمكن تحقيقها من

خلال عمليات تمكين العاملين، وذلك على النحو التالي: زيادة الإقبال على تدريب، وتعليم الأفراد، ومشاركة العاملين في صياغة، وتحديد الأهداف، وتزايد مساهمات، وأفكار الأفراد بما يؤدى لارتفاع القدرات الابتكارية، وتوثيق علاقات الأفراد، وتدعيمها من خلال عمل الفريق، ودعم القوة الممنوحة للأفراد مع تقليص الرقابة، والتحكم لتحقيق إنتاجية أفضل، وزيادة رضاء العاملين عن عملهم، ووظيفتهم، وتنمية الكفاءة من خلال التدريب المتقاطع، وتبادل المعرفة فيما بين الرؤساء، والمرؤوسين، وتقليل الصراع، والنزاع فيما بين الإدارة، والعاملين، وتقبل العاملين، وموافقتهم على التغيير ماداموا قد شاركوا في القرار الخاص به(اللوزي، 2003).

وهناك بعض المعوقات التي تحد من تطبيق تمكين العاملين بالشكل الفعال، يجب مراعاتها، ومن بين هذه المعوقات: إساءة استخدام عوامل القوة الممنوحة للعاملين، و زيادة العبء على العاملين وتركيز بعض العاملين على نجاحهم الشخصي، وتفضيله على نجاح الجماعة، وزيادة التكاليف التي تتحملها المنظمة نتيجة تدريب، وتعليم الأفراد، وزيادة الوقت المطلوب لأداء العمل الجماعي، وعمل اللجان، وإقبال الأفراد على المفاهيم النَظَرِيّة، والشكلية أكثر من إقبالهم على الموضوعية، وفعالية التطبيق، وزيادة الصراع، وتفشي النزاع بين العاملين عند أداء العمل الجماعي، وعدم تمكن بعض العاملين من المعرفة الكاملة لاتخاذ قرارات فعالة، واتخاذ القرارات بناء على أسس شخصية، وليس على أسس، ومبررات منطقية، وموضوعية (أبو بكر، 2001).

الإدارة المفتوحة:

ويمكن تعريف الإدارة المفتوحة على أنها منهج إداري يعمل على إخراج كل الطاقات الكامنة في الأفراد، وذلك عن طريق اطلاعهم، ومصارحتهم بالانجازات، والإخفاقات ووضعهم في الصورة

الحقيقية للمؤسسة، وتمكينهم كشركاء، ومتضامنين مع الإدارة في تحمل مسئولية تحقيق أهداف المؤسسة، الأمر الذي يتطلب إحداث تغييرات جوهرية- وقد تكون جذرية - في نوعية التعاملات، والممارسات الإدارية د اخل المؤسسة، والداعمة للفرد مثل(التعليم، التطوير، التحفيز، وبناء القدرة)، والإدارة الجديدة لتوقعات الأفراد والعاملين داخل المؤسسة مثل (الأدوار، الحقوق، المسؤوليات، الترقيات)، ويسعى مفهوم الإدارة المفتوحة إلى تحويل العاملين من مجرد أفراد يقومون بتأدية الوظائف بصورة روتينية إلى شركاء حقيقين في المؤسسة يعملون، ويفكرون، ويساهمون في صنع القرار كشركاء في المسؤولية، وفي تحمل كل ما يحيط بالمؤسسة من متغيرات، ويخاطب مفهوم الإدارة المفتوحة جميع المستويات الإدارية، والتنفيذية بالمؤسسة مع إحداث نوع من التكامل بين أهداف المؤسسة، والموظفين، فهدف جعل الموظفين شركاء حقيقين في المؤسسة، ينمي لدى الموظف ثقافة تنظيمية دافعة للأداء المُتميّز، مع تعميق مفهوم المشاركة للعاملين في عملية صنع القرارات، وتدريبهم على التفكير، والإبداع، وبالتالي تحريك القوى الإبداعية لدى الموظفين لطرح المقترحات، والأفكار الجديدة، كما يزيد شعور الموظفين بالأمان الوظيفي من خلال تعليمهم كيفية تحليل البيانات لتحقيق أهداف المؤسسة مع تحسين الأداء التنظيمي للوصول للفعالية التنظيمية، ويرى ماثيوس ماكوي في كتابه منهجية إدارية مفتوحة تتمتع بدرجة عالية من المشاركة في الأداء يعتمد على الممارسات الإدارية في المؤسسة، والسياسات المطبقة من قبل الإدارة العليا لأجل إحداث نوع من التغيير، والتطوير في الثقافة العملية داخل المؤسسة، وثقافة الموظف العملية بشكل خاص، ويتمثل ذلك في رفع درجة التعليم لدى الموظفين فذلك يُسهم إسهاما كبيرا في تحسين قدرة المؤسسة على التكيف مع المتغيرات التكنولوجية، والثقافية التي تحدث في البيئة العملية داخل المؤسسة، وخارجها، والأمر الآخر

هو منح المسؤوليات وإعطاء الصلاحيات، فوجود القدرة، وارتفاع المستوى التعليمي بدون وجود مسؤولية، وصلاحيات يقتل كل القدرات، والإمكانات، والأمر الأخير هو وجود عملية التحفيز، ولعل تحمل العاملين لتلك المسؤوليات يثير التساؤل حول ما هي المكافأة، أو الحوافز التي تجعل من تحملهم لتلك المسؤوليات، والأعباء المصاحبة لها أمر ممتعاً ومسلياً لأولئك المسؤولين.لذا فإن وجود عدد من العوائد المالية، والمعنوية تجعل ارتباطهم العقلي، والعاطفي بالمؤسسة أفضل بكثير من عدم وجودها (نشرة أفكار إدارية، إدارة التطوير التربوي، مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، العدد 235).

الإدارة الالكترونية:

يقترن ظهور مفهوم الإدارة الالكترونية بالانتشار الواسع والاستخدام الكثيف لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في العمل الإداري، من التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة كما شملت مختلف المستويات الإدارية العليا والوسطى والدنيا، فما من عمل إداري إلا ويعتمد على أحد التقنيات الالكترونية العالية كالحاسب الآلي ووسائل الاتصال الالكترونية، فالإدارة الالكترونية مفهوم يشير إلى ذلك الاعتماد الرئيسي والمحوري على التقنيات الالكترونية في انجاز وإتمام المهام والأعمال الإدارية، بما يساهم في زيادة فعالية وجودة الأداء وسرعة المعالجة والاتصال والنقل السريع والكثيف للمعلومات والمعارف، فهي التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، حيث تطبق تلك التقنيات في المجالات التالية: الاتصال الإداري، اتخاذ القرارات الإدارية، انجاز وظائف الإدارة الأربعة، نظم المعلومات الإدارية، التنمية الإدارية وتنمية الموارد البشرية، التصميم والهندسة. فاستخدام التقنيات الالكترونية في العمل الإداري واسع جدا إلى درجة انه يكاد يشمل كل الأعمال والمهام الإدارية.

ولازال تقدم وانتشار هــذه التقنيــات فــي العمــل الإداري يرتفــع بتقــدم وتطــور تلــك التقنيــات (عامر، 2007: 28).

تتميز الإدارة الالكترونية بالعديد من الخصائص منها: إدارة تدير الملفات بدلاً مــن أن تحفــظ الملفات، ولا تعتمد على وثائق ورقية، بقدر ما تعتمد على الوثائق الالكترونية الأســرع، والأرشــق، والأسهل حفظاً، وتعديلاً، واسترجاعاً وتتحلى بالمرونة، وسرعة الاستجابة للحدث، أو المتغير أينمــا حدث، ووقتما حدث، و بلا حدود زمنية على مدار ساعات اليوم، وأيام السنة، وتــستمد بياناتهــا، أو معلوماتها من الأرشيف الالكتروني، وتتراسل بالبريد الالكتروني، والرســائل الــصوتية بــدلا مــن "الصادر، والوارد"، وتنتقل من المتابعة بالمذكرات إلى المتابعة الالكترونية على الشاشات، وتعتمد على المراقبة عن بعد، والعمل عن بعد، وهو ما يوفر التكلفة، ويزيد الكفاءة (مصطفى، 2005).

تؤثر الإدارة الالكترونية على الإدارة التربوية: تأثيراً كبيراً فعلــى المــستوى الإداري تــساعد الإدارة الالكترونية على تغير أنماط الإشراف، وتقليل المستويات الإدارية مما يزيد من كفاءة العمليات الإدارية، والتنظيمية، والإنتاجية، وعلى المستوى الفني تساهم الموارد البشرية، وإحداث درجة عاليــة من المرونة، والاستجابة للحاجات التعليمية، والعمل على زيادة كفاءة أنظمة التعليم، وذلك من خــلال توفير كل مستلزمات تكنولوجيا المعلومات الحديثة "تقنيــات التعلــيم" مثــل الانترنــت، والحاســوب، والحاسوب الشخصي، والتلفزيون،..الخ، أما على مستوى القيادة العليا فإن تــأثير الإدارة الالكترونيــة يكون كبيراً جداً حيث تجلس هذه القيادة على كنز هائل من المعلومات المرتبة، والمقننة، والمتخصصة التي تساعدها في انجاز المهمات الإدارية العليا، واتخاذ القرارات الإدارية الهامة، والمفصلية بجانــب التخطيط الاستراتيجي، والتكتيكي السليم القائم على المعلومات الدقيقة، والسليمة وفق منهجيــة علميــة

مهنية، وكذلك تعزز عمليتي التقييم، والرقابة، وهكذا فإن القيادة التربوية العليا ستكون أكثر إبداعاً، وأقل أخطاء، وأقدر على اتخاذ القرارات الصائبة (اللوزي، 2002).

إدارة رأس المال الأسلوبي:

ظهور هذا المفهوم مقترن مع زيادة أهمية إدارة المعرفة في انجاز الأنشطة وانتشارها الواسع، فأصبحت المؤسسات تَنظُرْ إلى المنتجات المعرفية التي هي نتاج القدرات الذهنية والأسلوبية موردا هاما لأنشطتها، فراس المال الأسلوبي يطلق على مجموع المهارات والخبرات والمعارف المتراكمة في العنصر البشري، فهو يعبر عن تلك المعارف التي يمكن تحويلها إلى أرباح والتي مصدرها القدرات الذهنية والأسلوبية للمورد البشري، وأما إدارة رأس المال الأسلوبي فتشير إلى تلك الأنشطة والجهود التي تهتم بكيفية توفير تلك القدرات والحفاظ عليها وتنميتها واستغلالها أحسن استغلال بشكل يدعم المركز التنافسي للمنظمة ويضمن بقائها ويعظم أرباحها(المرسي، 2003).

إدارة التميّز:

وتتضمن إدارة التميّز مختلف الإجراءات والأساليب التي تمكن المؤسسة من مواجهة المنافسة ورفع أدائها والفوز بولاء العميل، وذلك من خلال التطوير والتحسين المستمر لآلياتها وسياساتها وأساليب العمل والإنتاج، وتنمية وتطوير الكفاءات والمهارات وتشجيع الابتكار والتواصل وتنمية العلاقة وتحسينها مع البيئة المحيطة بها، فإدارة التميّز هي تلك الأنشطة التي تجعل المؤسسة متميزة ومتفوقة في أدائها عن باقي المنافسين وذلك من خلال توظيف القدرات والموارد المتاحة توظيفا فعالا ومتميزا بشكل يجعلها متفوقة ومتفردة، وينعكس ذلك على كيفية التعامل مع العميل سواء الداخلي أم

الخارجي، كيفية أداء أنشطتها وعملياتها، كيفية تصميم وإعداد سياساتها واستراتجياتها الإدارية والتنظيمية.

وإدارة التميّز تسعى إلى تحقيق التميّز في جميع أعمالها وأنشطتها، أي تحقيق نتائج غير مسبوقة تتفوق بها عن منافسيها، وذلك من خلال الابتكار والتجديد المستمر والاستفادة التامة من أثر التجارب والممارسات، بالشكل الذي يجعلها متفوقة ومتطورة باستمرار، وأن كل تصرفات وأعمال الإدارة من قرارات وسياسات يجب أن تتصف بالتميّز، أي الفاعلية والجودة الفائقة في الأنشطة والأعمال(السلمي، 2002).

إدارة الوقت:

يتمثل وقت المؤسسة في ذلك المجال الزمني الذي يسمح لها بتحقيق أهدافها العامة. فوقت العمل للمنظمة محدود وثمين يجب تحديده بدقة واستثماره عن طريق توزيع الأنشطة والمهام في جدول زمني، حيث يمكن حساب الوقت المنتج كما يلي: الوقت المنتج= وقت النشاط- الوقت غير منتج، أما إدارة الوقت فتهتم أساساً بكيفية استثمار الوقت المتاح واستغلاله استغلالاً أمثل من البحث عن الأساليب والطرق التي تؤدي إلى انجاز الأهداف المسطرة في اقصر وقت ممكن، وعموماً نستطيع القول أن إدارة الوقت تؤدى من خلال تخطيط الأنشطة وتوزيعها وفق برنامج زمني أمثل وتنظيم المؤسسة بهدف خلق البيئة المناسبة والظروف الملائمة لإنجاز هذه الأنشطة في أقل وقت ممكن، وتوجيه ودفع الموظفين إلى إنجازها في وقتها المناسب وفرض الرقابة على سير هذه الأنشطة، ويكون هذا وفق أساليب وتقنيات يجب إتباعها. فهي تعني عملية الاستفادة من الوقت المتاح والكفاءات المتوفرة لدى المنظمة، لتحقيق الأهداف المهمة التي تسعى إلى تحقيقها، إذاً إدارة الوقت هي عملية ملاءة الوقت

الواجب توفره لإنجاز الأهداف مع الوقت المتاح.من خلال استخدام مختلف الوسائل والأساليب المناسبة لذلك من التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة. فهي عملية مستمرة تتطلب التوفيق بين مهمة تحقيق الأهداف، والوقت المتاح للمنظمة في حدود الإمكانيات المادية المتاحة (قلش، 2007).

الإبداع الإداري:

هو مصطلح يشير إلى التجديد إذ يعتمد بشكل أساسي على المبادأة والمبادرة، فانطلاقا من أفكار ومعارف يتم تكوين أشياء جديدة ومبتكرة لم تكن سابقاً من خلال عمليات التفاعل والمزج، وقد عرّف العديد من الباحثين الإبداع بأنه: العملية التي يتميّز بها الفرد عندما يواجه مواقف ينفعل لها ويعايشها بعمق ثم يستجيب لها بما يتفق وذاته، فتجيء استجابته مختلفة عن استجابات الآخرين وتكون منفردة وتتضمن هذه العملية منتجات أو خدمات أو تقنيات عمل جديدة، أو أدوات وعمليات إدارية جديدة.

كما تشمل الأسلوب القيادي المتمثل في طرح أفكار جديدة. وقد يكون الإبداع إدارياً أو علمياً أو أدبياً أو فنياً أو متمثلاً في طرح أفكار جديدة ومفيدة أو إيجاد سلعة أو خدمة جديدة أو طريقة للعمل وزيادة التعاون بين الأفراد، حيث ميز معظم الباحثين بين نوعين من الإبداع هما: الإبداع الفني الذي يشمل تغيرات في التقنيات التي تستخدمها المؤسسة، والإبداع الإداري الذي يتضمن الإجراءات والأدوار والبناء التنظيمي والقواعد وإعادة تصميم العمل بالإضافة إلى النشاطات الإبداعية التي تهدف إلى تحسين العلاقات بين الأفراد والتفاعل فيما بينهم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المعنية بها المؤسسة.

فالإبداع الإداري هو ذلك التفكير الإداري الخلاق الذي يضفي إلى إيجاد قيم جديدة سواء كانت علمية أم عملية وبناءً عليه يمكن التمييز بين نوعين من الإبداع الإداري فالأول يتمثل في الإبداع

الإداري العلمي والذي يعتبر ذلك الجهد الذهني والأسلوبي الذي يتولد عنه نَظَرِيات ونماذج إدارية جديدة تعالج قضايا إدارية جديدة أو تعتبر حل مبتكر لقضايا وظواهر إدارية معهودة، والثاني يتمثل في الإبداع الإداري العملي والذي يقتصر على معالجة قضايا إدارية موقفية أو ظرفية، بمعنى أنه يخص المُدير الذي يكون بصدد إدارة منظمته يستطيع الإبداع والابتكار من خلال عمليات التطوير والتجديد لعمله الإداري، كاقتراح هياكل تنظيمية جديدة أو تطبيق نماذج أو نَظَرِيات إدارية وغيرها، ويقترن هذا النوع من الإبداع بوجود حرية التصرف وروح المبادرة ومسؤوليات وصلاحيات واسعة (درويش، 2006).

سمات الإدارة الحديثة:

نَظَراً للتغيرات والتطورات التي مست الأسلوب الإداري، أحدثت سمات وخصائص للإدارة جعلتها تتغير وتتميّز عما كانت عليه في السابق.

تتميز الإدارة الحديثة بالمرونة إذ أصبحت الإدارة العصرية أكثر مرونة من حيث التصرف والاستجابة للتغيرات المحيطة بالمنظمة سواء كانت علمية فكرية أم عملية بيئية، فمن ناحية التغيرات العلمية نجد أن الإدارة اليوم أكثر سرعة من حيث التغير والتأثر بما يولده الأسلوب الإداري من أفكار ونماذج وأساليب عمل وغيرها، أما من الناحية البيئية فقد أصبحت استجابة لتلك التغيرات التي تحدث في بيئة المنظمة وإحداث التغيرات والتحسينات المناسبة والضرورية، زيادة الاعتماد على المعلومات والمعارف، حيث أصبحت المعارف والمعلومات تمثل الركيزة الأساسية للعمل الإداري فنجاعة ومدى صلاحية الموقف والعمل الإداري تتوقف على حجم ونوعية المعلومات والمعارف المتوفرة لحظة الحاجة إليها، زيادة دور وأهمية المورد البشري، حيث أصبح العمل الإداري ينصب ويركّز إهتمامه

على المورد البشري باعتباره مورد هام للمنظمة، فالمورد البشري يعتبر وسيلة لانجاز العمل الإداري وكما يعتبر الركيزة الأساسية لتأثير العمل الإداري، كما تغيرت النَظَرْة إلى المورد البشري نحو اعتباره مورد أساسي واستراتيجي للمنظمة قادر التجديد والتطوير، التوجه الاستراتيجي، زاد التوجه الاستراتيجي للعمل الإداري في العصر الحالي من خلال الاهتمام أكثر بموقع المنظمة بين عناصر بيئتها ومصيرها ونموها وبقائها وغيرها من الأمور الإستراتيجية التي أصبحت محل اهتمام من طرف الاداريين، والاعتماد على المشاركة (روح الفريق).

وأصبحت الإدارة تعتمد على التسيير الجماعي وتكاثف الجهود من خلال إشراك العمال في عملية التخطيط والتغيير وإتخاذ القرارات وجميع الأمور الإستراتيجية الأخرى، كما أن التحول المعاصر في الأسلوب الإداري مبني على أن نجاح الإدارة يتم من خلال النجاح في تنسيق وتوحيد الجهود، الاعتماد على الرقابة الذاتية: نَظَرًا لزيادة الثقة بين الفرد والإدارة وتغير نَظَرْة الإدارة نحو موردها البشري، تلك النَظَرْة المبنية على القدرة والكفاءة والانتماء، الأمر الذي أدى إلى زيادة حماس الأفراد ودافعيتهم نحو تحسين وتطوير الأداء، بالإضافة إلى العمل الجماعي والمشاركة الأمر الذي قلل من أهمية الرقابة الإدارية وتراجعها وزيادة دور الرقابة الذاتية النابعة من قيم الفرد ومدى إحساسه بالانتماء وارتباط المصالح الشخصية مع المصالح العامة (المرسي، 2003).

ثانياً: الحوافز:

تهتم الإدارة بإثارة الرغبة لدى الأفراد في العاملين وتوجيه سلوكهم المترتب عليها في الاتجاه الذي يحقق أهداف المؤسسة، وكذلك إثارة دوافع العمل وتوجيه سلوك العاملين في اتجاه رفع الكفاءة الإنتاجية وبذلك تصبح مهمة الإدارة إطلاق القوى النفسية الكامنة في الأفراد والتي تدفعهم للمساهمة عن رغبة واقتناع في زيادة مستوى الكفاءة الإنتاجية (العناز، 1993).

لم تلق دراسة الحوافز وتأثيرها في سلوك الأفراد، اهتماما كبيراً من جانب المؤسسات والمُديرين في الدول النامية إلا في السنوات الأخيرة عند ما ظهر الكثير من نَظَرِيات علماء النفس في الغرب وأخذت تساعد المُديرين في كيفية دفع الأفراد وتنشيط سلوكهم نحو الأهداف المطلوبة، وأظهرت دراسات علماء النفس في هذا المجال، أن التحفيز عملية معقدة وأنها على جانب كبير من الأهمية، خلافاً لما تصور تايلور وتلامذته من أصحاب المدرسة العلمية في الإدارة والذين ركزوا على الجانب المادي في الحوافز واعتبروه المحرك الأساسي في توجيه سلوك الأفراد نحو المطلوب منهم.

مفهوم الحوافز: (Incentive Concept)

الحافز هو العائد الذي يحصل عليه الفرد نتيجة لتميزه في أداء العمل، ويفترض هذا التعريف أن الحافز تركز على مكافأة العاملين عن تميزهم في الأداء وأن الأداء الذي يستحق الحافز هو أداء غير عادي، والحوافز وفقا لهذا المعنى، وسيلة تستطيع الإدارة بواسطتها حث العاملين على اداء واجباتهم بصورة غير اعتيادية (ماهر، 1998).

يعرف الحافز بأنه شعور خارجي لدى الفرد يولد فيه الرغبة في القيام بنشاط أو سلوك معين يسعى من ورائه إلى تحقيق أهداف محددة، وقد يعرف بأنه أسلوب معين يهدف إلى زيادة قدرات

العاملين، مما ينعكس إيجابياً على الكفاية الإنتاجية لهم كماً ونوعاً مما يؤدي في النهاية إلى تحقيق أهداف المؤسسة وأهداف العاملين فيها، فقد تكون لدى الفرد العامل قدرة على العمل لكن تنقصهُ الرغبة في أدائه، وبناءاً على ذلك وضع علماء السلوك التنظيمي معادلة لإنجاز الفرد هي:

الإنجاز = القدرة على العمل × الرغبة في العمل (صالح، 2004: 113).

فالعلاقة بين القدرة على العمل والرغبة فيه علاقة وطيدة وهي حاصل مؤهلاته العلمية مضافاً إليها المهارة التي اكتسبها نتيجة الخبرات في حياته العملية وعليه فإن نَظَرِيَة الإنجاز يمكن قراءتها كالتالي:

الإنجاز = (المعرفة + المهارة) × الرغبة في العمل.

أما الشق الأول من المعادلة، وهو المعرفة والمهارة، والتي تمثل المؤهلات والخبرات فيمكن معرفته والإطلاع عليه عند ما يتقدم العامل بطلب العمل في المؤسسة، وأما الشق الثاني وهو الرغبة فإنه من الصعب معرفة ذلك، لأنها شيء داخلي لا يمكن ملاحظتها أو الحكم عليه إلا من تصرفات العامل نفسه (ربابعه، 2003).

وتختلف حوافز العمل Work-incentives عن دوافع العمل Work-motivation التي هي بمثابة القوى النابعة من داخل الفرد وتثير فيه الرغبة في العمل، أما حوافز العمل فهي القوى أو العوامل المحركة الموجودة في البيئة المحيطة بالفرد والتي تحثه على تحسين مستوى أدائه في المؤسسة، إنها كل الأدوات والخُطط والوسائل التي تهيؤها الإدارة لحث العاملين على أداء عمل محدد بشكل متغير (Anglo & Ricky, 2001).

مما سبق يتضح بأن الحوافز في الأسلوب الإداري مرت بعدة تطورات، وكان لكل مرحلة من مراحل التطور إطارها البيئي الذي يتكون من فلسفة وافتراضات وقيم معينة ساعدت على تكوين نظام الحوافز في تلك المرحلة الأولى لكننا نستطيع أن نميز بين ثلاث مراحل رئيسية في الأسلوب الإداري فالمرحلة الأولى وهي تتكون من النَظَريات التقليدية أو الكلاسيكية وأما المرحلة الحديثة – مثل نَظَرِيَة النظم والإدارة بالأهداف وتنمية الموارد البشرية.

والحوافز في المدرسة الإدارية اتخذت أشكالاً مختلفة ومتعددة، حيث اعتمدت الجانب المادي فقط كالأجر وملحقاته من مكافآت وعلاوات وإضافات أخرى من قبل المدارس الكلاسيكية والتقليدية، أما مدرسة العلاقات الإنسانية فقد اعتمدت بالإضافة إلى الحوافز المادية الحوافز المعنوية من تقدير واحترام ومشاركة في اتخاذ القرارات وإتاحة الفرصة لإثبات الذات، وأخيراً المدارس الحديثة التي نادت بضرورة ربط الحوافظ والنتائج المتعلقة بها وكما يحصل عليه العاملون من الحوافز سواء مادية أو معنوية وذلك حسب مستويات الأداء والنتائج التي يبلغونها وكذلك دعت إلى ضرورة إشراك العاملين مع الإدارة في وضع خطط الحوافز من خلال دراسة حاجات الأفراد وكيفية إشباعها فإدارة الحوافز تحتاج إلى مهارة عالية وحدس في معرفة ما يدور في أذهان العاملين.

فالحوافز لكي تعمل بفاعلية، لا بد من الاهتمام بمتطلبات الحوافز الضرورية والأساسية لتفعيلها بالشكل المطلوب فهناك متطلبات تتعلق بالطرق والإجراءات والوسائل المستخدمة في تقييم أداء العاملين فلا بد من بناء نظام صحيح لتقييم الأداء ولبناء خطط حوافز فعالة منها الاهتمام بدرجة ثقة الفرد في الإدارة، وهناك متطلبات تتعلق بضرورة اعتماد الحوافز على أداء الفرد فالفرد يجب أن يشعر بعلاقة بين ما يفعلهُ وبين ما يحصل عليه(السكارنه، 2010).

المتطلبات اللازمة لتفعيل الحوافز:

أكد ماهر (2004) على أن من شروط النظام الجيد للحوافز:

البساطة: بحيث يكون النظام مختصراً وواضحاً ومفهوماً وذلك في بنوده وصياغته وحساباته.

وربط الحوافز بالأداء بحيث يشعر الأفراد بأن مجهوداتهم تؤدي إلى الحصول على الحوافز، وأن تكون هذه العلاقة واضحة ومفهومة، والتفاوت حيث لا يجب أن يحصل العاملون على نفس القدر من الحوافز، وإلا فقدت قيمتها الحافزة، والاختلاف والتنويع فلا بد أن يعتمد على مقدار الأداء الذي أنتجه الفرد، وأن تكون الحوافز مختلفة في نوعيها المادي والمعنوي. حتى تكون مثيرة ومرضية لكافة الاحتياجات.

وأن تكون ملموسة وكبيرة فقط الحوافز الكبيرة والواضحة هي التي يكون لها تأثير إيجابي وقد يحدث العكس عندما يكون مقدار الحافز قليلاً، وتدريب المشرفين ورؤساء والأقسام والملاحظين على إجراءات النظام والرد على التساؤلات التي قد تدور حوله وكيفية مساندة النظام، ونهاية قوية وذلك بإخراج الحفلات الخاصة بتوزيع الجوائز بشكل تمثيلي قوي ويتضمن وجود فقرات وكلمات ومرطبات ومأكولات ودعاية قوية وإخراج جيد.

وأشار الموسوي (2004) إلى أنه يجب أن تواكب الحوافز المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها المُجتمع الذي تزاول المؤسسة نشاطها فيه والتي قد تؤثر على حاجات العاملين ورغباتهم وتوقعاتهم وأن لا يتأثر منح الحوافز بالنوازع الشخصية أو العلاقات والمحسوبيات.

أهداف الحوافز:

الحوافز تقلل من معدل دوران العمل، والحوافز تجذب العناصر المؤهلة باعتبار أنها تؤثر في دافعية الفرد بصورة يمكن التنبؤ بها بالتالي من السهل استغلالها في جذب هذه العناصر،ويتجه الأفراد بشكل دائم إلى الطريق الذي يحقق لهم المكافأة، وبالتالي فإن الحافز يعتبر دافعاً للأداء،وتساعد الحوافز على تعزيز أنماط السلوك الفردي. كما أنها تتعامل مع الحاجات غير المشبعة وتعمل على توجيه الفرد للاختيار من بين أنماط السلوك البديلة" (هيكل 1419هـ، ص16).

تستخدم المؤسسات الحوافز لتحقيق أهداف تسعى إلى تحقيقها أشار صالح (2004) إلى بعضها فمنها: كربط أهداف المؤسسة والعاملين فيها بأهداف المُجتمع، دفع العاملين للعمل وترغيبهم فيه بحيث يؤدي ذلك إلى إنتاج أكبر كمية وأفضل نوعية سواء من السلع أم الخدمات وتوفيرها لأفراد المُجتمع في الزمان والمكان المناسبين وهذا بدوره ينعكس إيجابياً على سمعة المؤسسة في أوساط المُجتمع الذي تعمل فيه، فيدفع أفراد هذا المُجتمع للتعامل مع المؤسسة وتفضيلها على غيرها.

ويشير الكعبي وصالح (2004) إلى أن أهداف نظام الحوافز الذي تعتمده المؤسسة لا بد أن يحقق أهداف تعود على المؤسسة والعاملين بالفائدة من خلال زيادة إنتاجها واستخدمها لعناصر الإنتاج أفضل استخدام، وتحقيق الأهداف المعنوية المتعلقة بخلق الأجواء المناسبة من خلال الحوافز لكي يعمل الفرد باندفاع عال لإشباع رغباته وتطمين إحساسه التي لا بد من الانتباه إليها، ولا شك بأن أهداف الحوافز هذه ترتبط بقدرة المنظمة على استخدام الحافز بالشكل الذي يؤدي إلى الفائدة المرجوة منه.

أنواع الحوافز:

تلعب الحوافز دوراً هاماً في إثارة واستنهاض دوافع الأفراد كما أنها تحرك وتوقظ شعور ووجدان العاملين وتوجه سلوكهم وتغريهم على الاستخدام الأمثل لقدراتهم وطاقاتهم كما أنها تدعم الصلة بين الموظف وعمله وبينه وبين العمل بصفة عامة وأفضل الحوافز هي تلك التي تشعر العاملين بأن الإدارة تسهر على راحتهم وتقدر أعمالهم وتقوم على رعايتهم ولذلك تعددت أنواع الحوافز ومسمياتها بتعدد وجهات النَظَرْ لرجال الإدارة وتتنوع الحوافز التي تقدمها الإدارة للعاملين وكذلك تتنوع كميتها وتوقيتاتها وطرق إدارتها.

ويمكن القول أنه بقدر ما يوجد من دوافع وحاجات عند الأفراد والجماعات، وبقدر ما توجد حوافز مختلفة لمقابلة هذه الدوافع والحاجات إلا أن أكثر التصنيفات الشائعة للحوافز.

أولاً: أنواع الحوافز من حيث طبيعتها:

أشار عقيلي (1993)، إلى أن الحوافز من حيث طبيعتها تقسم إلى:

أ. الحوافز المادية: وهي تلك المبالغ التي يستلمها لقاء قيامهم بنشاطات معينة تتعلق غالباً بكمية الإنتاج ونوعيته أوهي الحوافز ذات الطابع المالي أو النقدي أو الاقتصادي وتعتبر الحوافز المادية من الحوافز التي تدفع للعاملين لبذل ما لديهم من طاقة في العمل لغرض تقديم أداء أفضل، وتعتبر الحوافز المادية من أقدم الحوافز حيث يمكن القول أن الميزة الرئيسية للحافز المادي وهو السرعة الفورية وإحساس الفرد به مباشرة حيث يزداد دخله بزيادة إنتاجه.

ب. الحوافز المعنوية: ويقصد بها تلك الحوافز التي لا تعتمد على المال في إثارة وتحفيز العاملين على العمل، بل تعتمد على وسائل معنوية أساسها احترام العنصر البشري الذي له أحاسيس وآمال

وتطلعات اجتماعية يسعى إلى تحقيقها من خلال عمله في المؤسسة بمعنى أن الحوافز المعنوية هي التي يشعر الأفراد من خلالها بكونهم بشر لهم مكانة ودور في الحياة وتختلف تماماً عن بقية عناصر الإنتاج وبدونهم لا تستطيع المؤسسة البقاء ولا التطور وتشمل الحوافز المعنوية ما يلي:

أ. تقدير جهود العاملين مثل شهادات التقدير وكتب الشكر للعاملين المُتميّزين في أدائهم.

ب. الإشراف (العلاقة مع الرئيس): ويقصد به أسلوب الإشراف الذي يتبعه الرئيس المباشر ومدى قدراته على منح الثقة لمرؤوسيه وذلك من خلال تفويض الصلاحيات وكذلك إلمام الرئيس بنواحي العمل وقدراته على اتخاذ القرار وتتميز طبيعة العلاقة بين الرئيس والمرؤوس بأنها أحد الأهداف الرئيسة في نظام حوافز العمل (زويلف، 2003).

ج. إشراك العاملين في الإدارة: وذلك من خلال أخذ وجهات نَظَرْهم حول المواضيع التي تهم العاملين وإشراكهم في عملية اتخاذ القرارات (كأن يكون للعاملين ممثل في مجلس الإدارة) كما يساعد ذلك في إشعارهم أن تصميم السياسات والبرامج قد أخذت بنَظَرْ الاعتبار حاجاتهم ورغباتهم أو إتاحة الفرصة لهم في اتخاذ بعض القرارات التي تهمهم.

د. جماعة العمل: ويقصد بها نوعية العلاقة بين الموظفين بعضهم البعض من جهة ومن جهة علاقتهم برؤسائهم من جهة أخرى حيث أن العلاقات الجيدة تؤثر تأثيراً كبيراً في تحفيز الموظفين على العمل وخلق الرغبة والدوافع فيهم (عقيلي، 1997).

ه. التواصل: إن لوجود نظم الاتصالات الجيدة التي توفرها الإدارة للموظفين وذلك من خلال استطاعة الموظف من الوصول إلى المُدير أو ببعض رؤسائه لنقل الاقتراحات والشكاوى

وكذلك توفير المعلومات اللازمة لهم لما لها أهمية كبيرة في شعور الموظف بالاستقرار والاطمئنان في عمله.

و. تحسين ظروف ومناخ العمل: وذلك بتوفير المناخ الصحي المناسب في بيئة العمل ووسائل الراحة والأمان وتوفير الإضاءة والتهوية وتقليل الضوضاء وتوفير وسائل السلامة مثل الكفوف والكمامات وكل ما يتوفر من تسهيلات مادية لأداء العمل فمثل ذلك يؤدي إلى رفع الروح المعنوية للموظفين وحمايتهم وتحسين أدائهم (عساف، 1999).

ز. وسائل التدريب المتوفرة: يعتبر التدريب ومدى إشراك العاملين في الدورات التدريبية حافزاً من الحوافز المؤثرة في رفع الروح المعنوية للموظفين وخلق الرغبة لديهم في العمل لأن إدخال الموظف في الدورات التدريبية يخلق عنده شعور بمدى اهتمام الإدارة به لغرض تطوير مهاراته وبالتالي زيادة إنتاجيته وتحسين أدائه.

ثانياً: أنواع الحوافز من حيث أثرها:

تنقسم الحوافز من حيث تأثيرها على العاملين إلى قسمين هما:

أ. الحوافز الإيجابية: Positive Incentives: وهي تلك الحوافز التي تمنح للفرد بشكل مادي أو معنوي مقابل عمل معين وتميزه في أدائه لهذا العمل أي أنها تحمل مزايا الفرد العامل إذا أدى العمل المطلوب بالشكل الأمثل ومن أمثلة الحوافز الإيجابية التي استخدمت على نطاق واسع: الحوافز النقدية، الأمن والاستقرار الوظيفي، المديح والثناء والتقدير، المنافسة، المعرفة والإبلاغ بالنتائج، المشاركة (حسين، 1997).

وهي الحوافز التي تلبي حاجات ودوافع الأفراد العاملين ومصالح المؤسسة ومثال على ذلك قيام العاملين بزيادة الإنتاج وتحسين نوعيته وتقديم المقترحات والأفكار البناءة والابتكارات والمخترعات وتحمل المسؤولية والاندفاع والإخلاص في العمل وكل هذه العوامل تعتبر نتائج ايجابية ولها ما يقابلها من حوافز ايجابية تمنحها المؤسسة لهؤلاء العاملين، فالهدف الرئيسي من الحوافز الايجابية هو رفع الكفاءة الإنتاجية وتحسين الأداء من خلال مدخل التشجيع والإثابة الذي يغري الفرد بأن يسلك سلوكاً معيناً ترغب فيه الإدارة وعن طريق توفير فرص التقدم والتقدير والكسب المادي والأدبي الجيد (عقيلي، 1993).

ب. الحوافز السلبية Negative Incentive: وهي الوسائل التي تستخدمها الإدارة لغرض منع السلوك السلبي وتقويمه والحد من التصرفات غير الإيجابية للأفراد العاملين كعدم الشعور بالمسؤولية وعدم الانصياع للتوجيهات والأوامر والتعليمات (حسين، 1997).

ثالثاً: أنواع الحوافز حسب طبيعة الأفراد المستفيدة منها:

أ. الحوافز الفردية: وهي الحوافز التي يحصل عليها الفرد وحده نتيجة أداءه عمل معين أي تمنح للموظف كلاً حسب ما قام به من أداء موكل إليه ويرتبط هذا النوع من الحوافز بأداء الفرد بشكل مباشر، كما يرتبط برغبته بزيادة دخله لقاء زيادة إنتاجيته (زويلف،2003).

لقد ظهرت العديد من الخُطط لمعالجة الحوافز الفردية كخطة هالسي Halsey Methods وطريقة روان Rowan Method التي اعتمدت على الوفرة في الوقت ووفق هذه الخُطط يمنح العامل حوافز إذا قام الموظف بإنهاء عدد الوحدات المطلوبة منه في زمان أقل من الزمن المعياري

المعطى له ونلاحظ أن الحوافز تعطى هنا للفرد على أساس المطلوب منه من الإنتاج في وقت أقل من الوقت المعياري المحدد (مصطفى، 2005).

ب. الحوافز الجماعية: الحوافز الجماعية هي التي يحصل عليها الأفراد كمجموعة نتيجة لاشتراكهم في أداء عمل معين بحيث أنجز كل موظف قسم أو جزء من هذا العمل ويتم توزيع الحوافز الجماعية على كل الموظفين توزيعا عادلا وتمتاز هذه الطريقة في تقليل جهد الرقابة وخلق روح التعاون بينهم – وكذلك تساعد في تنمية القدرات والمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بهذه المجموعة وتحملها مسؤولياتها (السالم والصالح، 2006).

أهمية الحوافز:

للحوافز فوائد عديدة منها: جذب العاملين الجيدين إلى المؤسسة وتنمية روح الولاء والانتماء والاستقرار لديهم، وتلافي الكثير من مشاكل العمل كالغيابات ودوران العمل السلبي وانخفاض المعنويات والصراعات، وتنمية روح التعاون بين العاملين وتنمية روح الفريق والتضامن، وتحسين صورة المؤسسة أمام الجميع، وإشباع احتياجات العاملين، بشتى أنواعها وعلى الأخص ما يمس التقدير والإحترام والشعور بالمكانة ، لنظم الحوافز دور فعال وأهمية كبيرة في تحقيق الكثير من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها وذلك عن طريقة تحفيز الأفراد بشكل فعال وكفؤ وتأتي أهمية نظم الحوافز من خلال الكثير من الفوائد والمزايا التي تُحقّقها وفيما يلي عدد منها: تُحقّق نظم الحوافز زيادة في عوائد المؤسسة من خلال رفع الكفاءة الإنتاجية للعاملين، تساهم نظم الحوافز في تفجير قدرات العاملين وطاقاتهم، تحسين الوضع النفسي والمادي والاجتماعي للفرد العامل وربط مصالح الفرد بمصالح المنظمة، تعمل نظم الحوافز على تقليص كلف الإنتاج من خلال ابتكار وتطوير أساليب العمل واعتماد

أساليب ووسائل حديثة من شأنها تقليص الهدر في الوقت والمواد الأولية، وتسهم نظم الحوافز في خلق الرضا لدى العاملين عن العمل مما يساعد في حل الكثير من المشاكل التي تعاني منها الإدارات (ماهر، 1998).

متطلبات نظام الحوافز الفعّال : عدالة الحافز وكفايته، وسهولة فهم نظام الحافز الذي تقرّره المنظمة، وأن يوجّه الحافز تجاه الحاجات غير المشبعة، وأن يكون له تأثير فعّال في دفع واستثارة الموظفين، وارتباط الحافز بالجهد المبذول في تحقيق الحد الأمثل للأداء، وأن تواكب الحوافز المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها المُجتمع، والتي قد تؤثر على حاجات العاملين ورغباتهم وتوقعاتهم، وأن لا يدخل في تحديد أسلوب التحفيز الاعتبارات الشخصية أو المحسوبية، وأن يرتكز على أسس مقبولة وواضحة ومفهومة(مصطفى، 2005).

مشكلات الحوافز

يمكن حصر أهم المشكلات الخاصة بنظام الحوافز فيما يلي: نظام تطبيق الحوافز الخاطئ هو الذي يساوي بين الذين يعملون والذين لا يعملون. وبالتالي تفقد الحوافز قيمتها في استثارة العاملين لبذل الجهد، وأن تكون غالبية الحوافز جماعية مما يفقدها قيمتها، وأن ترتبط القرارات الخاصة باستحقاق الحافز بمعايير تبتعد تماماً عن معدل الأداء ومدى قدرته على تحقيق المطلوب بفاعلية، وعدم الاهتمام بالحافز المعنوي مثل الاهتمام بتحسين بيئة ومكان العمل من حيث الإضاءة والتهوية.. الخ، وشعور الموظفين بانعدام الحافز المعنوي المتمثل في مشاركتهم في اتخاذ القرارات والاهتمام بآرائهم ومقترحاتهم، وسوء استغلال سلطة منح الحافز من جانب بعض الرؤساء الذين يركّزون على الجانب

السلبي للحافز بصرف النَظَرْ عن مؤثراته السلبية على الموظف، وعدم وجود تخطيط فعال للقوى العاملة يؤدي إلى عدم موضوعية الحافز (السكارنه، 2010).

نَظَرْيات الحوافز:

هناك العديد من النَظَرْيات في الحوافز أهمها:

أ- المدرسة الكلاسيكية:

نبعت هذه النَظَرْية أساساً من التطور الطبيعي لمبادئ الإدارة العامة التي نادى بها "فريدريك تايلور" الذي يعتبر مؤسس هذه النَظَرْية وترتكز هذه النَظَرْية أساسا في مجال الحوافز على أن النقود هي خير دافع للعمل في المنظمات وأن العامل بطبيعته يسعى دائما لزيادة أجره وتطبيقا لهذا الاتجاه فإنه يجب ربط الأجر بإنتاجية العمل بمعنى أنه كلما زاد الإنسان في إنتاجيته زاد أجره (فليه وعبد المجيد، 2005).

وتعتبر نَظَرْية "تايلور" بداية لتطور مفاهيم وأسس الإدارة وكانت مساهماتها ثورة على بعض المفاهيم السائدة وانطلاقة نحو المزيد من الدفع للحركة الإنتاجية في المنظمات المختلفة (مصطفى، 2005).

وقد بنى "فريدريك تايلور" نَظَرْيته في الإدارة العلمية للأفراد على فرضين أساسين هما: أن تطبيق الأساليب العلمية في العمل يؤدي إلى الكفاية في الإنتاج، وأن تطبيق الحوافز النقدية يؤدي إلى زيادة الإنتاج، ويعتقد البعض أن النَظَرْية الكلاسيكية نَظَرْية متشائمة تعتقد أن العاملين كسالى بطبعهم لا يرغبون في العمل ويتميّزون بالأنانية والسلبية وطموحاتهم ضئيلة ويفضلون الانقياد والحوافز التي تقدمها هذه النَظَرْية لا تخرج عن كونها حوافز مادية باعتبار أن العامل مخلوق اقتصادي تنحصر

حاجته في الأشياء المادية والآمان، ووعليه فإن الانتقادات الأساسية التي توجه لهذه النَظَرْية تجاهلها لآدمية الإنسان ومعاملته كالآلة من خلال تركيزها على الحافز المادي حيث ترى أن بزيادته تزيد الإنتاجية متجاهلة العوامل المعنوية والنفسية والاجتماعي(ماهر، 1998).

ب- مدرسة العلاقات الإنسانية:

ظهرت هذه المدرسة كرد فعل للمدرسة الكلاسيكية حيث وجهت هذه المدرسة اهتمامها للعنصر البشري وعلاقات الأفراد مع رؤسائهم وجماعة العمل في داخل المنظمة، وترى هذه المدرسة أن العامل له حاجات ودوافع لا تنحصر فقط في الحاجات الجسمية وحاجات الأمان ولكن هناك حاجات نفسية واجتماعية عند العاملين أهمها احترام النفس وتأكيد الذات واحترام الآخرين لذا فإن الحوافز التي تقدمها الإدارة يجب أن لا تقتصر على الحوافز المادية فحسب بل تتعدى إلى الحوافز المعنوية (الحريري، 2007).

ساهم في هذه المدرسة عدد من علماء الإدارة بقيادة "التون مايو" وتميزت هذه المدرسة بعدد من القواعد والأساليب التي أعدت لمساعدة المُديرين في دفع العاملين وتحفيزهم وتركز مجموعة الأساليب هذه على ثلاثة أنشطة إدارية رئيسية هي: تشجيع العاملين على المشاركة في القرارات الإدارية، وإعادة تصميم الوظائف بطريقة توفر قدرا أكبر من التحدي لقدرات العاملين ومن المشاركة في نشاطات المنظمة، و تحسين تدفق الاتصال بين الرئيس والمرؤوسين(حريم، 2003).

ج- مدرسة الاحتياجات المتسلسلة (الهرمية) لماسلو(Maslow's Need Hierarchy Theory):

حدد ماسلوMaslow خمسة أنواع من الاحتياجات لكل الناس وحدد لها ترتيبا بمعنى أن الإنسان يبحث عنها بالترتيب المذكور. فعندما يتم تلبية الاحتياجات الأدنى نسبيا يبحث الإنسان عن المستوى

الأعلى من الاحتياجات. هذه الأنواع الخمسة من الاحتياجات هي: احتياجات فسيولوجية Physiological needs وهي الاحتياجات الأساسية التي يحتاجها الإنسان ليحيا وهي المأكل والمشرب والهواء والمسكن والملبس والأسرة. لذلك فإن المؤسسات تحتاج أن تلبي هذه الحاجات الأساسية بتوفير الدخل المادي الكافي أو بعض الدعم لموظفيها مثل قروض الإسكان.

احتياجات الأمان Safety needs يحتاج كل إنسان أن يشعر بالأمان من المخاطر ومن التهديد فهو يبحث عن العمل الآمن المستقر والسكن الآمن والصحة المستقرة. لذلك فإن المؤسسات يمكنها تحفيز موظفيها بتوفير وسائل الأمان في العمل وبتوفير الاستقرار والإحساس بعدم الخوف من الفصل وبتوفير بعض برامج العلاج المجاني أو المدعم وبرامج توفر ما يشبه المعاش بعد التقاعد (إدريس، والمرسي، 2002).

احتياجات اجتماعية Social needs وهي الحاجة لتكوين صداقات والانتماء لمجتمع. لذلك فإن المؤسسات يمكنها تحفيز العاملين بتوفير جو اجتماعي جيد وتنظيم لقاءات اجتماعية أو توفير الوسائل لها. هذه الاحتياجات تشمل الاحتياجات الاجتماعية خارج العمل بمعنى قضاء وقت مع الأسرة والأصدقاء والأقارب. فهذه احتياجات لابد من تلبيتها من خلال وجود أجازات وتحديد أوقات العمل بحيث لا يصبح العامل يذهب لبيته عند النوم فقط.

احتياجات الاحترام (التقدير)Esteem needs بعد توفير الاحتياجات الأساسية ثم الأمان ثم الاحتياجات الاجتماعية فإن الإنسان يبحث عن التقدير ممن حوله. فهو يبحث عن النجاح وعن تقدير الناس لذلك والحصول على وضع متميز. لذلك فإن مكافأة العاملين وتقدير مجهودهم ماديا ومعنويا هو من الأمور المحفزة. الإنسان يريد أن يقدره زملاؤه في العمل ومن يعرفونه خارج العمل. فهو يذهب

لأسرته ليخبرهم بحصوله على جائزة التفوق في كذا أو أن مُديره شكره لقيامه بمجهود أو تقديمه فكرة وهكذا. وهو يريد أن يشعر زملاءه بتقدمه في العمل فيريد مثلا أن يترقى لمراكز أعلى لكي يظهر نجاحه (العميان، 2004).

تحقيق الذات Self-Actualization needs بعد توفير كل هذه الاحتياجات فإن الإنسان يبدأ في البحث عن تحقيق الذات وهو أن يقدم أحسن ما عنده ويستغل كل طاقاته فيبدع ويتطور إلى حدود عالية جداً (العميان، 2004).

هذه المدرسة شهيرة جداً وقد وفرت إطاراً عاماً للاحتياجات والتي يسعى الإنسان لتلبيتها ولذلك فإن المؤسسات تحاول مساعدة الموظفين في تلبية هذه الاحتياجات كوسيلة لتحفيز العاملين، لكن هذه النَظَرْية أغفلت حاجة من الحاجات الأساسية للإنسان المؤمن بالله وهي الحاجة ليرضي ربه. فالمسلم يعتبر إرضاء ربه في مرتبة أعلى من الحاجات الأساسية نفسها وإن كان هذا يختلف من شخص لشخص حسب التزامه بدينه ولكن هذا الاختلاف حادث في كل الاحتياجات الأخرى فالبشر ليسوا متطابقين تماما. لذلك أرى أن الحاجة لإرضاء الله تقع ضمن المجموعة الأولى فالمسلم الذي يعمل في عمل محرم مثل تصنيع الخمور تجده غير متحفز بل تجده حزين وفي الأغلب يبحث عن عمل آخر أو يتمنى اليوم الذي يجد فيه عملا آخر. وكذلك عندما يتعارض العمل مع تأدية فروض الدين أو الالتزام بمبادئه مثل الموظف الذي يعمل في مؤسسة تحاول خداع العملاء. فالاحتياجات الدينية لا يمكن إغفالها في مجتمع متدين.

د- نَظَرِيّة العاملين لهيرزبرج **Herzberg's 2-factor theory:**

تقول هذه النَظَرِيّة بأن هناك مجموعتان من العوامل: المجموعة الأولى وهي التي يسميها هيرزبرج العوامل الصحية (أي الأساسية) تشمل: الاستقرار الوظيفي بمعنى الشعور باستمرارية العمل وعدم التهديد بالفصل، وعدالة نظم المؤسسة، والمنزلة المناسبة وهي تشمل المركز الوظيفي والسلطات وساعات العمل ومكان العمل المحترم مثل المكتب المناسب، والدخل المادي الكافي والمميزات وتشمل جميع ما يتقاضاه العامل من اجر ومميزات مثل العلاج والإجازات ووسيلة مواصلات وغير ذلك، والإشراف والذاتية وتعني وجود قدر من التحكم الذاتي في كيفية أداء العمل، والعلاقات الاجتماعية الجيدة في العمل، وظروف العمل وهي تعني ظروف العمل المناسبة من حيث وسائل الأمان وتوفر أدوات العمل والخدمات الأساسية للعاملين، حسب هذه النَظَرِيّة فإن هذه العوامل ليست محفّزات بل إن نقصها يعتبر عامل تثبيط ومصدر إحباط وبالعكس فإن توفيرها يجعل العامل راضياً وليس محفزاً. أي أنها أشياء لابد من تلبيتها ولكنها وحدها غير كافية للتحفيز (القريوتي، 2000).

المجموعة الثانية هي التي يسميها هيزبرج مجموعة الحوافز وتشمل: العمل المثير أي العمل الذي يرضي اهتمامات العامل وقدراته، والتقدير أي التقدير من الرؤساء والزملاء، وفرص النمو أي الشعور بوجود فرص للترقي والتطور وزيادة الدخل، وتحمل المسؤوليات أي وجود فرص لتحمل مسؤوليات واتخاذ قرارات وقيادة الآخرين، والإنجازات وهي وجود مجال لتحقيق إنجازات وتجاوز الأداء المطلوب كماً أو كيفاً (حريم، 2003)

هذه العوامل هي المُحفّزة حسب هذه النَظَرِيّة. بمعنى أن المجموعة الأولى (العوامل الصحية) لا تؤدي إلى تحفيز ولكن نقصها يؤدي إلى عدم الرضا عن العمل أما التحفيز فيأتي من المجموعة الثانية.

وكأن هذه النَظَرْية تتفق بشكل ما مع نَظَرْية إي آرجي في أن الاحتياجات قد يتم تلبيتها في آن واحد وتتفق مع ماسلو في أن الاحتياجات الأساسية لابد من تلبيتها أولاً.

هذه النَظَرْية توضح أهمية تصميم العمل بحيث يكون مُمتِعاً للعاملين فيعطيهم مجالاً للإبداع واتخاذ القرارات وتحمل المسئولية وتحقيق الإنجازات،من الأشياء الجيدة التي تشرحها هذه النَظَرْية هي ظاهرة عدم تحفّز العاملين في بعض الأحيان بالرغم من ارتفاع الدخل المادي وتوفير فرص للترقي وذلك يحدث حين لا يكون العاملين راضين عن العمل نفسه. فحسب هذه النَظَرْية ارتفاع الدخل المادي والترقيات لا تعوض عن طبيعة العمل الممتعة التي يشعر فيها الإنسان أنه يحقّق ذاته ويقوم بعمل يُقدّره الآخرون.

هـ - نَظَرْية التوقع:

مؤسسها هو "Fector Froom" وتركز نَظَرْيته على عامل التوقع كأساس في حاجات ودوافع الإنسان بالإضافة إلى العوامل الداخلية والخارجية كمحرك للسلوك الإنساني. وتعتمد هذه النَظَرْية على عوامل التوقع لذا فإن عنصر الترقب والتوقع الذي تقوم عليه هذه النَظَرْية يعتبر عاملاً قوياً في دفع الإنسان إلى اتخاذ سلوك معين أو الامتناع عنه فإذا توقع الإنسان أنه سيحصل على إشباع معين خلال فترة مستقبلية فإنه سيظل يعمل حتى يحقق هذه الرغبة أما إذا لم يتوقع الإشباع المطلوب من هذا السلوك لظروف معينة فإن ذلك قد يؤدي به إلى إلغاء هذا السلوك والتوقف عنه.

وتقوم نَظَرْية التوقع على افتراض مفاده أن سلوك الفرد يعتبر مؤشرا على الدرجة التي يتوقع فيها أن هذا السلوك سيوصله إلى الأهداف والنتائج في المستقبل فهي عملية توقعية بأن السلوك الحالي

سيؤدي به إلى نتيجة معينة في المستقبل فالدافع هناك ليس نابعا من داخل الفرد أومـــن بيئـــة العمـــل المحيطة به بل إنه يكمن في النتائج المتوقعة في المستقبل(العطيه، 2003).

ولقد واجهت هذه النَظَرْية عدة انتقادات حيث خضعت افتراضات "فروم" لعدة محاولات لفحصها وإمكانية التأكد من ثبوت صحتها وقد أوضحت تلك الدراسات أن النَظَرْية لا زالـــت تواجـــه بعـــض المشكلات تتمثل في صعوبة قياس التوقع والمنفعة العائدة من السلوك كما أن تعدد وتعقـــد المتغيـــرات التي تشمل عليها النَظَرْية يجعل من الصعب دراستها والتحكم بها ومعرفة مـــدى العلاقـــة بـــين هـــذه المتغيرات وتداخلها مع بعضها البعض مما يضع الصعوبات حول تفسير الدوافع الإنـــسانية بطريقـــة واضحة ومحددة (حريم، 2003).

و- النَظَرْية اليابانية (z):

قام "William Oshe" بتطوير منظور آخر للتحفيز، وتفترض النَظَرْية (z) الإدارة الجيدة هي التي تحتوي وتحتضن العاملين في كل المستويات وتتعامل معهم، كما لو كانوا أسرة واحدة.

وتدعو هذه النَظَرْية إلى إشباع حاجات المستوى الأدنى في هرم "ماسلو" من خلال الاهتمـــام برفاهيـــة العامل، كما أنها لا تؤدي إلى إشباع حاجات المستوى الأوسط من خـــلال الاعتمـــاد علـــى مـــشاركة الجماعة في اتخاذ القرار،هذا وبالإضافة إلى إشباع حاجات المستوى الأعلى من خلال توجيه الـــدعوة للعاملين لتحمل المسؤولية الفردية، ويعتقد المُديرون الذين يتبنون النَظَرْية (z) أن العاملين الذين يتحلون بالشعور بالذات والشعور بالانتماء يراعون ضمائرهم أثناء أداء مهام وظائفهم، كما أنهـــم ســـيحاولون تحقيق أهداف المنظمة بحماس أكبر(العميان، 2004).

ز- نَظَرِيَةُ الإنجاز:

يرجع الفضل في تأسيس هذه النَظَرِيَة إلى "Daived Maceland" حيث تشير المفاهيم الأساسية لهذه النَظَرِيَة إلى أن الحاجات الإنسانية بطبعها نسبية الاستقرار، فطاقة الإنسان الداخلية الكامنة تبقى ساكنة حتى يأتي مثير أو عامل ما يحركها أو يثيرها ويعبر عن هذا العامل أو المثير عادة بالحافز الذي يعتبر ترجمة لهدف معين، إذ أن تحقيق هذا الهدف من قبل الفرد يؤدي إلى إشباع الحاجة التي أثارتها لديه وشكلت بالتالي دافعيته، وترى هذه النَظَرِيَة أن الفرد لديه أربع حاجات رئيسية وهي تلك التي ذكرها ماهر (2004): الحاجة إلى القوة والذين لديهم هذه الحاجة نجدهم يبحثون عن فرص كسب المركز والسلطة وهم يندفعون وراء المهام التي توفر لهم فرص كسب القوة.

الحاجة إلى الإنجاز والذين لديهم هذه الحاجة نجدهم يبحثون عن فرص حل مشكلات التحدي والتفوق.

الحاجة إلى الانتماء والذين لديهم هذه الحاجة نجدهم يجدون في المنظمة فرصة لتكوين علاقات صداقة جديدة وهؤلاء ليندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل المتكرر مع زملاء العمل.

الحاجة إلى الاستقلال والأفراد الذين لديهم هذه الحاجة يعطون قيمة وأهمية كبيرة للحرية والاستقلالية في العمل والسيطرة والتحكم بمصيرهم الشخصي وبالتالي هم يفضلون أن يعملوا في وظائف تُحقق لهم ذلك.

ح- نَظَرِيَة (y، x):

"افتراضات X

1. إن الانسان بصورة عامة لا يحب العمل.

2. يحاول الإنسان باستمرار تجنب العمل بقدر استطاعته لذلك.

3. طالما الإنسان يكره العمل فيجب ضبطه وتخويفه بإنزال العقوبة من أجل إجباره على بذل الجهد لتحقيق أهداف المؤسسة.

4. الإنسان العادي بصورة عامة يفضل الابتعاد عن المسؤولية لذلك يجب أن يوجه لتأدية عمله." (الحياري، 2000:ص393).

تنطلق هذه النَظَرِيَة في جوهرها من نَظَرَة المُديرين للأفراد العاملين حيث ينَظُرُ بعض المُديرين إلى العامل على أنه كسول متراخي يكره المسؤولية بطبعه وغير مبادر، بينما ينَظَرُ البعض الآخر من المُديرين إلى العامل على أساس انه كفؤ وقادر على العمل وراغبا فيه ولا يكره المسؤولية بل يتحمس للقيادة.

ويرى " Douglas Mc Gregor" مؤسس هذه النَظَرِيَة أن الفئة الأولى من المُديرين (x) تنَظَرُ إلى العامل نَظَرَة متشائمة سوداوية وغير إنسانية حيث يرون في الأجور والمرتبات والحوافز أنها لا تخرج من كونها (الجزرة التي يسعى العامل للحصول عليها في مقابل أداءه) وبالتالي فإن التواني في العمل يحول هذه الوسائل إلى (العصا) التي يمكن للإدارة استخدامها للضغط على العاملين، وعليه لكي تتمكن الإدارة من القيام بأعمالها يجب عليها أن تتخذ وسائل العنف والتهديد المستمر والإشراف والرقابة المحكمة، وهذه هي فلسفة الضغط أو ما يسمى بنَظَرِيَة (x) (مصطفى، 2005).

"افتراضات Y

1. إن بذل الجهد الأسلوبي والجسمي للإنسان يعد حاجة طبيعية مثل حاجته إلى اللعب والراحة.

2. إن عملية الضبط والتهديد ليست عي العملية المثلى لتوجيه وحشد جهود الأفراد لتحقيق أهداف المؤسسة، ولكن يستطيع الأفراد أن يتعهدوا بإدارة وضبط أنفسهم من أجل حشد الجهود المتاحة لتحقيق أهداف المؤسسة.

3. أن تعهد الأفراد بتحقيق الأهداف يمكن ربطه بمنح الجوائز في حال تحقيق تلك الأهداف المرسومة.

4. إن الإنسان العادي بصورة عامة تحت الظروف الجيدة يرغب في تولي المسؤولية.

5. توفر إمكانية وقدرة الأفراد بنسبة عالية في للتفكير لوضع الحلول لمشكلات المؤسسة والمشاركة في حلها.

6. تحت الظروف الصناعية الحديثة يمكن الاستفادة من الإمكانات والكفايات العقلية للأفراد إذا أن هذه القدرات ما زالت كامنة في النفوس." (الحياري،2000 :393).

أما المُديرين(y) الذين يمثلون الفئة الثانية وهم فئة (Y) فتَنْظُرْ إلى العامل نَظْرَةً متفائلة وإنسانية حيث يرون ضرورة تحرير الفرد العامل من الرقابة المباشرة وإعطاءه الحرية لتوجيه أنشطته وتحمل المسؤولية فيما تتطلب الأخذ بمبدأ اللامركزية وتفويض السلطات للمرؤوسين ومشاركة الأفراد في اتخاذ القرارات وهذا هو جوهر فلسفة (y).

ومن الانتقادات التي وجهت لهذه النَظَرْية أنها تجاهلت وجود منطقة وسطى مابين(y،x) حيث أنه ليس بالضرورة أن ينتمي جميع الأفراد إما لـ (x) أولـ (y) كما تجاهلت هذه النَظَرْية أسلوب القيادة الفعالة، إذ أن القائد الفعال يستطيع أن يغير أسلوبه القيادي بما يتوافق مع طبيعة المشكلة التي يواجهه(ماهر، 2004).

ط. نَظَرْية إي آر جي ERG Theory:

هذه النَظَرْية تشابه نَظَرْية ماسلو ولكنها حاولت إعادة تصنيف الاحتياجات إلى ثلاثة أنواع وهي: احتياجات البقاء Existence needs وهي مرادفة للاحتياجات الفسيولوجية واحتياجات الأمان في النَظَرْية السابقة، واحتياجات الارتباط Relatedness needs وهي مرادفة للاحتياجات الاجتماعية في النَظَرْية السابقة، واحتياجات النمو Growth needs وهي مرادفة لاحتياجات التقدير وتحقيق الذات في النَظَرْية السابقة. أي أن الإنسان يحتاج أن يشعر بنموه الشخصي بتحقيق إنجازات والحصول على التقدير (العميان، 2004).

هذه النَظَرْية تختلف عن نَظَرْية ماسلو في أنها تقول بأن الاحتياجات لا تتبع هَرَماً مثل ما قال ماسلو بل قد يحاول الإنسان تلبية أكثر من نوع من الاحتياجات في آن واحد ولا يوجد تسلسل محدد لها. وهذه نقطة مهمة ودقيقة في نفس الوقت. فالشخص قد يحفّز بجوانب تحقيق الذات بالرغم من ضعف تحقيق الحاجات الأساسية (الفسيولوجية). فتداخل الاحتياجات هو أمر معقد فهي قد تتعارض وقد تتفق وقد تسبق هذه تلك...

من الحقائق التي تتفق عليها هذه النَظَريات أن المال ليس هو المُحفّز الوحيد وأن المال وحده لا يكفي فالمال يلبّي الاحتياجات الأساسية أو الفسيولوجية فقط ولكن الإنسان لـه احتياجـات اجتماعيـة واحتياجات الاحترام فهو يريد أن يشعر أنه يقوم بعمل له قيمته وأن أمامه في عمله تحـديات يحـاول التغلب عليها وأن هناك من يقدّره. فالمال ليس هو المُحفّز الخارق وإلا فلماذا يريد الـشخص عظـيم الثروة أن يستمر في العمل؟ الإنسان يسعى لأن يعامل كإنسان فهو يريد البقاء ويريد أن يحيا كإنسان له احترامه وله فكره وله شخصيته وله أصدقاؤه وله نجاحاته وله تأثيره في العمل(أبو عابد، 2005).

الحوافز المقدمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية:

تحرص وزارة التربية والتعليم على إثارة وتشجيع العاملين على القيام بأعمالهم وذلك من خلال توفير بعض الحوافز منها:

أولاً: برامج التأهيل التربوي وذلك لتطوير الجوانب الإدارية والفنية وتحسينها ورفع كفاءة العاملين في وزارة التربية وقد بدأت منذ العام 1964 (وزارة التربية والتعليم، 2006).

ثانياً: نظام وسام التربية وقد صدر في عهد جلالة الملك الحسين بن طلال _ رحمه الله _ منـذ العـام 1966 (وزارة التربية والتعليم، 2006).

ثالثاً: العلاوات الفنية للمُعلّمين: وقد صدرت الإدارة الملكية السامية بشأنها في يـوم المُعلّـم بتـاريخ 1974/3/9 (وزارة التربية والتعليم، 2006).

رابعاً: صندوق الضمان الاجتماعي: وجاءت فكرة إنشائه للعاملين في وزارة التربية والتعلـيم بتـاريخ 1978/9/16 لتحقيق التكامل والتضامن بين موظفي الوزارة (وزارة التربية والتعليم، 2004).

خامساً: المكرمة الملكية السامية لأبناء المُعلّمين في الجامعات الأردنية وقد أُقرت في أيار لعام 1984 (وزارة التربية والتعليم، 2004).

سادساً: نظام رتب المُعلِّمين ويهدف إلى منح المُعلِّمين الذين يشغلون الرتب المختلفة حوافز بنسب من الراتب الأساسي بعد تحقيقهم لمتطلبات الحصول على هذه الرُتب وقد تمَّ العمل به اعتباراً من 2002 (وزارة التربية والتعليم، 2006).

سابعاً: جائزة الملكية رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز، تقديراً من جلالة الملك عبد الله الثاني وجلالة الملكة رانيا العبد الله لدور المُعلِّم ومسيرته في التعليم أُطلقت الجائزة عام 2006 لتجذير التميّز والتفوق والإبداع (وزارة التربية والتعليم، 2006).

العوامل المؤثرة على أنظمة الحوافز:

هنالك العديد من العوامل التي يجب مراعاتها قبل وأثناء التخطيط لأنظمة الحوافز على جميع المستويات فمثلاً.

- على مستوى الدولة تتأثر الحوافز بعاملين أولهما سياسة الدولة الاقتصادية والاجتماعية والتي تمثلها القوانين التي تطبقها إدارات الدوائر وثانيهما القيم الاجتماعية والنظام الاجتماعي السائد والذي يتأثر به أفراد المُجتمع ويحدد رغباتهم وحاجاتهم وأولوياتهم(السالم والصالح، 2006).

- على مستوى المؤسسة يتأثر نظام الحوافز بثلاثة عوامل أولهما نوع الجهاز الإداري وإمكاناته وتنظيمه وثانيهما نوع العاملين بالدائرة ومدى تأهيلهم ومهاراتهم وتركيبهم الاجتماعي والثقافي وثالثهما حجم الدائرة ونوع النشاط وفاعليتها ومروده بالنسبة للاقتصاد الوطني.

- الأسلوب الإشرافي: إن الأسلوب الإشرافي الذي يتبعه القائد في قيادته للموظفين معه وتوجيههم يؤثر تأثيرا كبيرا في عملية التحفيز فالقيادة الحافزة هي التي تستمد سلطتها من القدرة على التأثير بسلوك العاملين وحثهم على حسن أداء العمل وتنفيذ الأوامر برضا وارتياح وليس عن خوف من العقاب والمفهوم الإداري لذلك أن تكون القيادة ديمقراطية، ولذلك فإن التغير المرتبط بالأسلوب في علاقة القائد بالموظفين يتُحقّق من خلال الجوانب التالية: اهتمام المسؤول بالعمل مما يجعله قدوة حسنة للموظفين، واحترام المسؤول لمرؤوسيه، وتوزيع العمل وفقا لقدرات الموظف، وإعطاء الفرصة للموظفين في المشاركة بإعداد الخُطط واتخاذ القرارات، والاتصال المباشر: لا يمكن لأي قائد أن يحقق التفاعل بينه وبين مرؤوسيه دون أن يوفر لهم نظاماً مناسباً من الاتصالات يمكن بواسطته توجيه جهودهم وتوضيح مختلف الواجبات والأعمال المطلوب منهم تنفيذها كما أن نظام الاتصالات المناسب يعد في حد ذاته الوسيلة الفعالة التي يمكن أن يقيم من خلالها جهود مرؤوسيه ويكشف أخطائهم ويعمل على تصحيحها وفي ذات الوقت فإنه يقرر من خلال المعلومات المتوافرة لديه المكافآت أو الجزاءات التي يجب أن تمنح للمرؤوسين(شاويش، 1990).

والاتصال المباشر كأحد أشكال الاتصال الإداري يتم وجها لوجه بين القائد والمرؤوس عن طريق المقابلة الشخصية، وللاتصال المباشر مزايا عديدة منها : يعتبر مصدر من مصادر الحماس والتحفيز، ويؤدي إلى السرعة في توصيل المعلومة، وتحقيق المشاركة في اتخاذ القرار من خلال ما يتيحه من فرص للنقاش، وتحقيق الوضوح والتفهم عن طريق الاستفسار، وزيادة الخبرات نتيجة الاحتكاك والتفاعل (سالم والصالح، 2006).

- ظروف العمل: للقائد دور كبير في تهيئة ظروف مادية أفضل للعمل مثل تحسين الإضاءة والتهوية والنظافة والتحكم في الضوضاء ودرجة الحرارة داخل مقر العمل وتوفير المرافق العامة كالمسجد ودورات المياه وتوفير أدوات وأجهزة العمل المكتبية الحديثة واتخاذ الاحتياجات اللازمة لحماية

العاملين من أخطار الحريق وإصابات العمل وغير ذلك من الجوانب والظروف التي يجب أن تعمل الإدارة على تحسينها فإن ذلك يساعد على زيادة الإنتاجية ورفع الروح المعنوية بين العاملين، فكلما كانت ظروف العمل مريحة كلما كان ذلك حافزاً للعاملين نحو بذل مزيد من الجهد في العمل والارتباط بهِ.

- الجوانب التنظيمية: يعني ذلك أبعاد المجال التنظيمي الذي يعمل بهِ الموظف ويشمل ذلك سياسات الأجور، والمراكز الوظيفية وسياسات العمل وإجراءاته والهيكل التنظيمي للمنطقة وتدور الحافزية التنظيمية للعمل في إطار إتاحة المجال لإشباع الحاجات الفردية والتي تتضمن بجانب ما يتيحه الراتب من مقابلة الحاجات الضرورية وإشباع الحاجات الاجتماعية والنفسية للفرد في إطار الهيكل التنظيمي، وأسلوب الإدارة التي تعكسه سياسات العمل وإجراءاته(الحقباني، 1418هـ).

ثالثاً: جائزة الملكة رانيا في ظل التطورات التي شهدها العالم المعاصر

خصصت عدد من الدول العربية جوائز سنوية يقوم بتقديمها الرؤساء أو الملوك أو الوزراء أو كبار مسؤولي هذه الدول للأفراد المُتميّزين في المجال التربوي، تثميناً لجهودهم وتقديراً لأدائهم الإبداعي، ودفعهم وتشجيعهم نحو التميّز الدائم كنماذج يقتدى بها في عصر التميّز ومجتمع المعرفة، بهدف توفير فرص تعليم أفضل لأبناء الوطن العربي، وذلك عبر توفير جو تنافسي شريف بينهم يرقى بقدراتهم في الميدان التربوي، ويقودهم نحو إطلاق طاقاتهم المخزونة التي تمثل أفضل ما لديهم من معارف ومهارات تربوية (الروسان، 2008).

وتأتي هذه الجوائز التي تقدم في المجال التربوي في صورة جوائز نقدية ومكافآت مالية ودروعًا تذكارية وشهادات للطلاب المكرّمين ومنح دراسية، وأحيانًا تكون رمزية ومعنوية (فريوان، 2008).

وتعتبر هذه الجوائز التي تمنحها هذه الدول للمتميّزين في المجال التربوي، تتويجًا لإنجازات أبنائها ممن أثبتوا جدارتهم وتميّزهم في مجال التعليم، وتقديرًا واحتفاء بالمتفوقين والمُتميّزين أكاديميًا، حيث تحرص قيادات هذه الدول على تكريم وتشجيع أبنائها وبناتها المُتميّزين والمتفوقين، وذلك لإيمانها العميق بأن أغلى الثروات هي ثروتها البشرية التي تبذل كل جهودها من أجل إعدادهم أفضل إعداد لمجابهة تحديات القرن الواحد والعشرين، من خلال توفير نظام تعليمي على مستوى عالمي (البرنامج التربوي للبحوث التربوية والمناهج، 2003).

ومن أهم الجوائز والمسابقات التي خصصتها بعض الدول العربية في مجال التميّز التربوي جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المُتميّز، وجائزة خليفة التربوية، وجائزة الشارقة للتميّز التربوي، وجائزة سمو الأميرة هيا بنت الحسين للتربية الخاصة، وجميعها في دولة الإمارات العربية المتحدة، وجائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلّم المُتميّز وجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُدير المُتميّز، ومقرهما المملكة الأردنية الهاشمية، وجائزة يوم التميّز العلمي في قطر، وجائزة التفوق الدراسي لطلبة التعليم العام وهي إحدى مبادرات مكتب التربية العربي، إضافة إلى مسابقة إنتل للعلوم – العالم العربي، التي تعقد في مكتبة الإسكندرية بجمهورية مصر العربية (فريوان، 2008).

يُضاف إلى ذلك أن العامل الجوهري في فلسفة التغيير الذي تضطلع به المُجتمعات المعاصرة، لا يمكن في طبيعة التجديد. ولا في الإمكانات التي يتيحها لتحسين التعليم، وإنما يكمن في تصور المُعلِّم المتبني للتغيرات التي سيدعى إلى تحقيقها (عبيد، 1993). ولضمان استمرارية المُعلِّم بعمله بصورة متميّزة، ومواكبته للتطورات العلمية والتكنولوجية التي تستهدف العالم المعاصر، كان لا بد من تشجيع المُعلِّم على ممارسة الإبداع والسعي نحو التميّز حتى لا تزداد الفجوة بين جيله وجيل تلاميذه (الشيخ، 2003).

وفي هذا السياق فإن الاهتمام بالمُعلِّم وتشجيعه وتحفيزه نحو العمل أصبح مفتاحاً لكل تطور، إذ أن الجهود المبذولة لتحسين أي جانب من جوانب العملية التربوية، لا يمكن أن تؤدي إلى التقدم المنشود ما لم تبدأ بالمُعلِّم. وعليه، فلا بد من تطوير المهارات التربوية للمُعلِّم والاهتمام به، حتى تستطيع المؤسسة التعليمية الاستجابة لمتطلبات التغير السريع الذي يحدث للمجتمع من جوانبه كافة (ديراني،1997).

ويأتي إطلاق جائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز في آذار من العام 2006 حرصا على تطوير مهنة التعليم في الأردن ودعم المُعلِّمين المُتميّزين، ونشر قصص نجاحهم وتجاربهم، مما قد يُسهم في إعلاء شأن هذه المهنة. وتحسين صورة العاملين فيها من مُعلِّمين ومُعلِّمات، والاعتراف بفضلهم في تنمية وطنهم، ودعوة لتجذير التميّز التربوي. فالجائزة تعمق مفهوماً عصرياً متطوراً للمُعلِّم المبدع، يعتمد على توظيف التكنولوجيا والإبداع والتقنية المهنية، وتحفيز التفكير، وإيجاد القيادات المُتميّزة من الطلبة، وهي رسالة واضحة إلى جميع القادة التربويين لتطوير البيئة المدرسية (وزارة التربية والتعليم، 2006).

وتتكون الجائزة في هيكلتها من لجنة توجيهية تشمل ممثلين من وزارة التربية والتعليم، وأفـراداً من القطاع الخاص، وشركات غير ربحية، وممثلين من مكتب جلالة الملكة رانيا العبد الله، وتـتلخص مهمة هذه اللجنة في وضع الهيكل التنظيمي والإداري للجائزة وسياستها العليا، إضافة إلى الإشـراف على عملية التنفيذ (جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميّز التربوي، 2006).

كما وتشتمل هيكلية الجائزة على لجنة فنية تضم ممثلين من وزارة التربية والتعليم، وتربويين من القطاع الحكومي، والقطاع الخاص، والجامعات. وتتمثل مهمة هذه اللجنة في وضع معايير الجـائزة، وتدقيق التقييم، ومراجعة النتائج النهائية والمصادقة عليها، أما هيئة المقيمين فتضم خبراء فـي مجـال التدريس والتقييم، تكون مهمتها تقييم الطلبات المقدمة من العـاملين، والقيـام بالزيـارات الميدانيـة، وتصنيف الفائزين كل حسب مركزه، وأخيراً، مُدير تنفيذي يعد المرجع الأول للجائزة تكمن مسؤوليته في إدارة الجـائزة ووضـع خطـة عملهـا وتنفيـذها والتنـسيق مـع مختلـف الجهـات المعنيـة (جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميّز التربوي، 2012).

ويترشح للتقدم إلى جائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز المُعلِّم الذي يكون عند تقديم طلـب الترشيح ممارساً للتعليم بدوام كامل في مدرسة حكومية تابعة لوزارة التربيـة والتعلـيم الأردنيـة أو مدرسة الثقافة العسكرية، وفي الفئة التي يتقدم إليها، على أن لا تقل خبرة تدريسه في المدارس الأردنية من ثلاث سنوات (جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميّز التربوي، 2012).

وللجائزة معايير تسعة يتم من خلالها تحديد المُعلِّم المُتميّز تربوياً إذ تشير هذه المعايير إلى معظم واجبات وأخلاقيات مهنة التعليم التي يتوقع من المُعلِّم أن يتبناها ويمارسها في عمله، وهـذه المعـايير وهي:

- الفلسفة الشخصية والقيم الأساسية: وتتمثل بقيم المُعلِّم ومعتقداته حول عملية التعليم والتعلم وأهداف المُعلِّم ومحفزاته ودوافعه للعمل.

- فاعلية التعليم: وتشتمل على درجة ممارسة المُعلِّم لكل من تفريد التعليم والعمل الجماعي، والقيادة، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والاتصال والتواصل.

- إدارة الموارد: وهي قدرة المُعلِّم على إدارة الوقت في الصف، والموارد، والوسائل التعليمية.

- التنمية المهنية: وتشتمل على المبادرات التي قام بها المُعلِّم لتحسين مهاراته المهنية واستخدامها بفاعلية.

- مشاركة أوليا الأمور والمُجتمع المحلي: وتشتمل الوقوف على إنجازات الأبناء والمشاركة في تعليمهم، بالإضافة إلى إشراك المُجتمع المحلي في الغرفة الصفية، وكيفية تعزيز مفهوم الإنتماء المُجتمعي.

- علاقات العمل والتفاعل مع الآخرين: وتشتمل على ممارسات المُعلِّم في تكريس التعاون والتفاعل، وزيادة دافعية الزملاء، وتبادل الخبرة والمعرفة.

- الابتكار والإبداع: وهي إنجازات المُعلِّم في تصميم وتطبيق أساليب تعليمية جديدة وفريدة، بالإضافة إلى نشر وتعزيز روح التعلم من خلال العمل والتفكير الحر.

- التقييم والتقويم: وتتمثل في الكيفية التي يتبعها المُعلِّم في تقييم وتقويم نجاح الطلبة ومدى تفاعلهم بالإضافة إلى بيان فاعلية التعليم وإدارة الغرفة الصفية.

- النتاجات والإنجازات: وتتمثل في بيانات تقييم الطلبة وتقويم الإنجاز، ونتائج الاستقصاءات الميدانية والتقويم الرسمي وغير الرسمي (جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميّز التربوي، 2007).

رسالة الجائزة وأهدافها:

إيجاد برنامج جوائز متجددة ودائم يُسهم في تطوير البيئة المدرسية التي تجذر التميّز ويعمل على إظهار المُعلّمين المُتميّزين والمدارس المُتميّزة، ويكافئهم وينشر قصص نجاحهم.

وتسعى جائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلّم المُتميّز إلى تحقيق جملة من الأهداف والغايات منها:

1. المساهمة في تطوير التعليم لتخريج طلبة مفكرين ومنتجين ومنتمين لمجتمعهم.
2. زيادة تقدير المُجتمع لمهنة التعليم ورفع الروح المعنوية للمُعلّمين.
3. تشجيع الإقبال على مهنة التعليم.
4. تسهيل تبادل الأفكار الخلاقة والخبرات المكتسبة بين التربويين.
5. إيجاد قاعدة معلومات للمدارس المُتميّزة والتربويين المُتميّزين.
6. تشجيع التفاعل بين جميع الجهات المعنية في العملية التربوية.
7. اختيار وتقدير المُعلّمين المُتميّزين والمدارس المُتميّزة اعتماداً على معايير موضوعية، وعلمية، وشفافة، وسهلة الفهم.
8. ربط ما يتعلمه الطلبة في المدارس بالحياة العلمية.
9. التأكيد على أهمية التفاعل بين المدرسة والبيئة المحلية (وزارة التربية والتعليم، 2006).

فئات الجائزة:

الفئة الأولى: الروضة والتعليم الأساسي من الصفوف الأول وحتى الثالث.

الفئة الثانية: التعليم الأساسي من الصفوف الرابع وحتى الثامن.

الفئة الثالثة: التعليم الأساسي في الصفين التاسع والعاشر.

الفئة الرابعة: التعليم الثانوي _ الأكاديمي في الصفين الحادي عشر والثاني عشر.

الفئة الخامسة: التعليم الثانوي المهني في الصفين الحادي عشر والثاني عشر.

أما الحوافز الإضافية التي تمنحها وزارة التربية والتعليم للحاصلين على جائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز فهي:

- يمنح الفائزون بالمرتبة الأولى على مستوى المملكة لفئات الجائزة الخمسة رتبة أعلى من رتبة الحاصلين عليها في رتب المُعلِّمين فضلاً عن نقاط إضافية للتنافس على وظيفة مشرف للحصول على بعثات دراسية للجامعات الأردنية في مرحلة البكالوريوس والدبلوم العالي على نفقة الوزارة واعتمادهم أيضاً مُعلِّمين مرجعيين لتدريب المُعلِّمين.

- يمنح الفائزون على مستوى المملكة في المركز الثاني وعددهم (20) نقاطا إضافية للتنافس على وظيفة مشرف تربوي، وأفضلية في بعثات الوزارة للدراسات العليا في الجامعات الأردنية فضلاً عن اعتمادهم مُعلِّمين مرجعيين للتدريب المُعلِّمين.

- يمنح الفائزون على مستوى المُديرية الواحدة (الأول على مستوى المُديرية) وعددهم (175) فائزاً نقاطاً إضافية للتنافس على وظيفة مشرف تربوي، وأفضلية في بعثات الوزارة للدراسات العليا فضلاً عن اعتمادهم مُعلِّمين مرجعيين لتدريب المُعلِّمين (وزارة التربية والتعليم، 2012).

إسهام الجائزة في تنمية وتجذير الإبداع والتميّز:

لقد أسهمت الجائزة التي انطلقت قبل ست سنوات في دفع المُعلِّمين نحو الإبداع والتميّز وهذا ما أثبتته دراسة أجريت حول ما عملته الجائزة وأثرها في المُجتمع وعلى المُعلِّمين عبر مسيرتها حتى الآن.

وكانت الدراسة قد أجريت في القطاع الحكومي في الأردن عام 2011 وتمحورت الدراسة حول ثلاثة أسئلة رئيسة وهي دور وأهمية الجائزة في المُجتمع ومدى التحسن الذي طرأ على المُعلِّمين فيما يتعلق بإمكاناتهم في المُجتمع المحلي وتم ذلك بالوقوف على وِجهة نَظَرْ المُعلِّمين أنفسهم ومن ثم الاستماع إلى الطلبة وأولياء أمور الطلبة وعدد كبير من المعنيين في مُديريات التربية والتعليم المختلفة.

وخرجت الدراسة بمؤشرات مدّعمة بالأرقام رغم أن عمر الجائزة 6 سنوات والتي تشير إلى أنها بالاتجاه الصحيح لا سيما تحسين الوضع المادي والمعنوي وكانت الجائزة قد جاءت لتغطي الجزئية الثانية من حاجات المُعلِّمين في الدعم المعنوي وتعزيز مكانة المُعلِّمين بالمُجتمع (جائزة الملكة رانيا للمُعلِّم المُتميز، 2011).

أبرز نتائج الدراسة:

أظهرت بعض نتائج دراسة تقييم فاعلية جائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز في القطاع التربوي الحكومي بأن ما نسبته 78% من المُجتمع المحلي يعتقدون أن الجائزة أثرت على وضع المُعلِّمين في المُجتمع بشكل إيجابي،وأشارت إلى ما نسبته 70.4% من المُعلِّمين (عينة الدراسة من مُعلِّمين فائزين وغير فائزين وغير متقدمين) راضون عن الطرق والأساليب التي تروّج بها الجائزة إنجازات الفائزين في الإعلام.

وفيما يتعلق بالطريقة التي تقوم بها الجائزة بدعم وتحفيز المُعلِّمين جاءت ما نسبته 73% من المُعلِّمين راضون عن تلك الطرق.

وبينت الدراسة فيما يتعلق بسؤال حول الأسباب التي تدعوا المُعلِّمين الذين لم يتقدموا من قبل للتقدم للجائزة أن 41% منهم لأسباب سعيهم لتطوير الذات والمهارات من خلال التقدم للجائزة والفوز. وأشارت الدراسة إلى أن 85%من من المُعلِّمين يعتقدون أن عملية التقدم للجائزة أكسبت المُعلِّم المتقدم للجائزة مهارة جديدة (جائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلِّم المُتميّز، 2011).

تعزيز مكانة المُعلِّم:

جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله تعمل على إدارة كم هائل من المعلومات والمعارف التي ترد لها نتيجة تفاعلها مع الآلاف من المُعلِّمين ومدراء المدارس في الميدان التربوي بالمملكة. وهذه المعلومات غنية من شأنها أن تخدم صنّاع القرار.. والجمعية تواصل المساهمة في تعزيز مكانة المُعلِّم بالمُجتمع الأردني والمساهمة في جودة التعليم بالأردن فضلاً عن التركيز بعد مرور ست سنوات على

تفعيل دور المُعلِّم والمُدير المُتميّز ليخدم بيئته بمنهج العمل حتى يشعر المُجتمع المحلي بقيمة المُعلِّم المُتميّز (جائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلِّم المُتميز، 2012).

لقد أسهمت المصداقية والموضوعية التي التزمت بهما الجائزة منذ يومها الأول في كسب ثقة المُعلِّمين والمُعلِّمات في الأردن، ويظهر ذلك واضحا من خلال نسب المشاركة في دورات الجائزة المختلفة. ففي أول سنة للجائزة في عام 2006 تقدم 1126 معلما ومُعلِّمة وفي عام 2011 كانت بلغت أعداد المتقدمين 1911 مُعلِّماً ومُعلِّمة وكان مجموع الترشيحات من قبل الغير للمُعلِّمين في أول سنة 2485 بينما كانت في العام 2011 بحدود 2933 معلماً ومُعلِّمة.

وبلغ أعداد الذين حصلوا على جائزة المُعلِّم المُتميّز منذ انطلاقتها حتى الآن 170 معلماً ومُعلِّمة وجائزة المُدير المُتميّز 14 مُديراً ومُديرة، حيث فاز في أول سنة عام 2006 بجائزة المُعلِّم المُتميّز 42 مُعلِّماً ومُعلِّمة وفي عام 2007م 29 مُعلِّماً ومُعلِّمة وفي عام 2008م 27 معلماً ومُعلِّمة وفي عام 2009 م 25 مُعلِّماً ومُعلِّمة وفي العام 2010م 22 مُعلِّماً ومُعلِّمة وفي العام 2011م 25 معلما ومُعلِّمة.

وجائزة الملكة رانيا تعتبر نسبياً من أكثر الجوائز التي فيها أكبر عدد فائزين وأعداد الفائزين مقارنة بالجوائز المحيطة والعالمية يقع ما بين 25 و40 فائزا وفائزة في بعض الحالات.

مدى تعاون الجائزة مع وزارة التربية والتعليم والامتيازات التي قد تعود للمُعلِّم الفائز بالجائزة:

هناك تعاون ودعم من وزارة التربية والتعليم لجائزة الملكة رانيا وكل الفائزين بالجائزة من أول دورة حتى آخرها حصلوا على رتب وظيفية أعلى من الرتب التي كانوا عليها،كما تضاف للمُعلِّم الفائز نقاط أخرى تشجعه على للتنافس عليها مع زملائه للارتقاء إلى وظائف أخرى مثل مُدير مشرف ومساعد أو الحصول على بعثات دراسية.

وقد حصل على رتبه أعلى من الرُتبة الحالية 71 معلماً ومُعلِّمة من الفائزين وعلى ارتقاء وظيفي (مُدير مشرف مساعد 40 معلماً ومُعلِّمة) (جمعية جائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلِّم المُتميّز، 2012).

دور الجامعات في دعم الفائزين بالجائزة:

تساهم الجامعات بدعم الجائزة من خلال توفير بعثات دراسية للفائزين منذ العام 2008 إلى 2011 من خلال توقيع اتفاقيات مع الجامعات " الأردنية واليرموك والهاشمية ومؤتة "وكانت مدة الاتفاقيات 3 سنوات وبعد انتهاء مدة الاتفاقيات تمضي الجائزة قدماً نحو تجديد الاتفاقيات التي انتهت حيث وقعت مؤخراً اتفاقية مع الجامعة الأردنية وتم التوسع بالبعثات لتشمل الفائزين المُدير المُتميّز وحصلت من الجامعة الأردنية على أربع بعثات بكالوريوس إضافة إلى بعثتين للمُدير واثنتين للتجسير وبعثات للماجستير(جائزة الملكة رانيا،2013).

خلاصة:

في ضوء ما سبق وبعد الإطلاع على الأدب النَظَري ترى الباحثة، أنه لا بد للإداري الناجح أن: يعمل على ممارسة الأساليب والأنماط الإدارية الباحثة عن التميّز والإبداع، وللوصول إلى ذلك عليه أولاً أن يكون شخصاً متميزاً ومتفرداً بكثير من عناصر القوة والتأثير بما في ذلك الإنسانية، وقوة الشخصية، والمرونة واتساع العلاقات، والقدرة على التفكير، والحوار الهادي والنقاش الفعال، والنموذج والخبرة وهذه إن توفرت في شخص الإداري تتفاعل مع بعضها البعض لتعطي مخرجات إيجابية تترك بصماتها الواضحة والمميزة على الإدارة التربوية في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية، وتُحقق ما يتطلع إليه المواطن الأردني ولكي يحقق الإداري الناجح كل ذلك عليه: الأخذ

بالأسلوب الإداري المحفّز للعمل والباحث عن التميّز والإبداع والتغيير، والاهتمام بالآراء، والأفكار، والقيم التي تخدم العمل، وترفع من شأنه، وتزيد من ميزته التنافسية بالمقارنة مع المقاطعات الأخرى، ودعم وزارة التربية والتعليم ومدارسها بعوامل القوة والحيوية، والتقدم، والعمل على تطوير أهدافها باستمرار مع بث عوامل الإبداع، والابتكار والتجديد من خلال استخدام نظام التحفيز والحوافز، والعمل على ربط الأهداف الشخصية والفردية وتكاملها مع الأهداف العامة للوزارة للوصول في النهاية إلى ما يخدم المُجتمع والمصلحة الوطنية.

- بناء الثقة بين الرئيس والمرؤوس من خلال فتح قنوات الاتصال مع المُعلّمين، وإشاعة المناخ التنظيمي الفاعل في مدارس وزارة التربية والتعليم.
- تعزيز المشاركة الجماعية، وتوسيع اتخاذ القرارات الجماعية الفاعلة التي تعمل على إشراك المُعلّمين في هذه القرارات والعمل بمضمونها.
- العمل على توفير الاستقرار الوظيفي للمُعلّمين والأمان من خلال دعم حقوقهم المدنية، والإنسانية لهم.
- على الإداري الناجح أن يكون قائداً فعالاً قبل أن يكون مُديراً، يتسم بالقوة والتأثير والإنسانية وقوة الشخصية، ويتبع أنماط القيادة الفعالة التي تُحقّق الأهداف الفردية والجماعية بأقل وقت، وأقل جهد، وأقل تكلفة.

ثانياً: الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت الجوائز التربويـــة، الكفايــات المهنية لمُديري المدارس، حيث سيتم عرض الدراسات السابقة وفقاً للترتيب الزمنـــي بـــدءاً بالأقــدم فالأحدث.

قام القحطاني (2000) بدراسة هدفت إلي التعرف إلى أهم العوامل المدرسية المؤدية إلى قصور أداء المُعلِّمين في المدارس الابتدائية بالرياض وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزهـــا: أن العوامل المدرسية المؤدية إلى قصور أداء المُعلِّمين في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض التي اشتملت عليها الدراسة قد حصلت على متوسطات حسابية تتراوح بين (3.11 – 3.94) من أصل (5) درجات، وقد جاءت مرتبة حسب الأهمية على النحو التالي: زيادة العبء التدريسي للمُعلِّـــم، نقـــص إمكانـــات المدرسة وتجهيزاتها، زيادة كثافة الطلاب في الفصول الدراسية، العلاقات الإنـــسانية الـــسلبية داخــل المُجتمع المدرسي، وأخيراً النمط الإداري لمُدير المدرسة غير الديمقراطي.

قام مسعد (2000) بدراسة في اليمن والمشار إليها في فريوان (2008) للكـــشف عـــن " أثـــر الحوافز على أداء العاملين، دراسة تطبيقية على هيئة استكشاف النفط في الجمهورية اليمنية ". وذلـــك من خلال تقييم العاملين بهيئة استكشاف وإنتاج النفط والتعرف على درجـــة تطبيـــق نظـــام الحـــوافز وتأثيرها على الأداء، والتعرف على درجة الاختلاف في آراء العاملين، حسب المتغيرات الديمقراطية قيد الدراسة، والمتمثلة في الخبرة، والمؤهل، والحالة الاجتماعيـــة والـــدورات التدريبيـــة، والعمـــر، واستخدام الباحث المنهج المسحي، من خلال تطبيق مقياس خماسي على عينة مجموعها (83) عـــاملاً وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: الحوافز المعنوية المتمثلة في العلاقات مع الزملاء، والعلاقات

مع الرؤساء، والاستقرار في العمل، وأهمية العمل، والتقدير والاحترام، وفرص التقدم والترقي والإشراف، وطرقه المتبعة أكثر أهمية في دفع العاملين لتحسين أدائهم بالمقارنة مع الحوافز المادية المتمثلة في الخدمات والمزايا والأجور والمكافآت والحوافز، ودرجة تطبيق نظام الحوافز قليلة ودرجة التحسين في أداء العاملين قليلة أيضاً، ولا توجد فُروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة، والمؤهل، والحالة الإجتماعية، والدورات التدريبية والعمر.

قام بارنت وميكرنيك وكونرز (Barnett & McCornick & Conners, 2000) بإجراء دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين أنماط سلوك القيادتين التحويلية والتبادلية لمُديري المدارس الثانوية في مقاطعة ويلز وبين نتائج المُعلِّم وموضوعات ثقافة المدرسة التعليمية وقد بينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين نمطي القيادة التحويلية والتبادلية، وبين نتائج المُعلِّم وأن القيادة التحويلية أكثر ملاءمة وأكثر تسهيلاً لتركيز المُعلِّمين على المهمات والتميّز في التعليم.

كما أجرت مايرز (Mayers, 2001) دراسة بعنوان: " المُديرون كعامل رئيس في تحقيق الرضا الوظيفي: إدراك معلمي المرحلة الابتدائية لسلوكيات القادة وأثرها في المُعلِّمين ". وقد استخدمت طريقة المقابلات في الدراسة من أجل عكس السلوكيات للمُديرين السابقين والحاليين الذين عمل معهم المُعلِّمون بهدف تعرف أفكارهم ومشاعرهم تجاه الرضا الوظيفي. واختارت الباحثة (6) مُعلِّمين، ثلاثة منهم عرفوا أنفسهم بأنهم راضون عن عملهم، وثلاثة منهم عرفوا أنفسهم بأنهم غير راضين. وأظهرت نتائج الدراسة أن سلوكيات القادة وتصرفات مُدير المدرسة حاسمة بالنسبة لإنجاز المُعلِّم وفاعلية المدرسة كما هي حاسمة بالنسبة للرضا الوظيفي.

وفي دراسة أجرتها لوبيز (Lopez, 2002) بعنوان: " حوافز المُعلِّمين والتطور المهني في مدارس المكسيك: ورقة عمل، لفحص أثر برنامج حوافز وبرنامج تطوير مهني على المُعلِّمين في المكسيك وقد تم تطبيق هذا البرنامج على جميع المُعلِّمين في المكسيك. وأشارت نتائج ورقة العمل هذه أن المُعلِّمين في المدارس الابتدائية يحصلون على الحوافز المادية الأعلى: وقد كان هذا ينعكس إيجابياً على أداء المُعلِّمين، وعلى التحصيل الأكاديمي للطلاب في المدارس الابتدائية، وأشارت النتائج أيضاً أن فاعلية التدريب والتطوير المهني الموجه للمُعلِّمين مرتبطة بالتركيز على المعرفة المرتبطة بالمحتوى وعلى زيادة الخبرة العملية للمُعلِّمين.

وفي دراسة أجراها ميرتلر (Mertler, 2002) بعنوان: " الرضا الوظيفي، وتصورات الحوافز لدى معلمي المدارس المتوسطة والثانوية، المتوسطة والثانوية ". تم طرح مجموعة من الأسئلة على 710 مُعلِّماً من معلمي المدارس لمتوسطة والثانوية من أجل اختيار مستوى الرضا الوظيفي الكلي لدى هؤلاء المُعلِّمين مستوى الحافزية العام لديهم وأثرها العوامل المدرسية، وغير المدرسية التي تساهم في مستوى الحافزية لدى هذه العينة من المُعلِّمين. وقد تم أيضاً طرح أسئلة على المُعلِّمين الذكور قد سجلوا مستويات أعلى من الرضا الوظيفي مقارنة مع الإناث. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً أن المُعلِّمين في بداية ونهاية حياتهم المهنية كمُعلِّمين قد سجلوا مستويات أعلى من الرضى الوظيفي. وأشار معظم أفراد عينة الدراسة أنهم سيختارون وظيفة التدريس مرة أخرى إذا أتيحت لهم فرصة الاختيار. كما أشارت النتائج إلى أن الحوافز المرتبطة بالأداء تنعكس إيجاباً على أداء المُعلِّمين الذين يحصلون على هذه الحوافز.

أما دراسة أموروسو(Amoroso, 2002) فقد هدفت إلى تعرف أثر قيادة مُدير المدرسة التحويلي في الولاء والرضا الوظيفي لدى المُعلِّمين. وقد أجريت الدراسة على المُعلِّمين يتابعون دراساتهم لعليا في جامعة ستون هول ((Seton Hall University) في ولاية نيوجيرسي الأمريكية. وقد بينت نتائج هذه الدراسة وجود أثر موجب ودال إحصائيا لقيادة المُدير التحويلية على شعور أولئك المُعلِّمين والمُعلِّمات بالولاء لمهنتهم ومدارسهم وزيادة الرضا الوظيفي لديهم.

كما أجرى عياصرة (2003) دراسة هدفت إلى تعرف علاقة الأنماط القيادية لمُديري المدارس الثانوية ومستوى دافعية المُعلِّمين فيها نحو مهنتهم كمُعلِّمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (1141) معلما ومُعلِّمة ويمثلون (76) مدرسة ثانوية موزعة على كافة محافظات المملكة. وقد بينت النتائج أن الأنماط السائدة كانت النمط الديمقراطي ويليه النمط الأوتوقراطي ثم النمط الترسلي، كما بينت النتائج وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين النمطين الديمقراطي ومستوى دافعية المُعلِّمين نحو مهنتهم، وارتباط سالب ودال إحصائياً بين نمطي القيادة الأوتوقراطي والترسلي ومستوى دافعية المُعلِّمين نحومهنتهم.

وهدفت دراسة الشيخ (2003) إلى إبراز دور مُدير المدرسة والموّجه التربوي في تشجيع المُعلِّم على تفعيل دوره في تعزيز السلوك الابتكاري لدى التلاميذ من خلال ما يستخدم من أساليب تشجّع على مثل هذا السلوك وعلى إدراك المُعلِّمات لهذا الدور. وبلغت العينة النهائية المستهدفة (269) مُعلِّمة في المرحلة التأسيسية في المنطقة الوسطى من دولة الامارات العربية المتحدة. وكانت أهم نتائج الدراسة وجود علاقة دالة وموجبة بين دور كل من المُديرة والموجّه وبين الدرجة الكلية لأساليب المُعلِّمة المتبعة والتي من أهمها المرونة في التدريس، والإنفتاح في التدريس، والأنشطة الصفية.

أما دراسة غيسيل وسليغرس وليثوود وجـانتزي (Geijsel, Sleegers, Leithwood, 2003 Jantzi,) فقد هدفت إلى معرفة أثر نموذج القيادة المدرسية على الإلتزام الوظيفي والجهد الإضـافي للمُعلّمين في الإصلاح التعليمي. وقد أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من 1347 مُعلّماً ومُعلّمـة أخذت من 45 مدرسة في هولندا و450 مُعلّماً ومُعلّمة تم انتقاؤهم من 43 مدرسة في كندا. وقد بينـت نتائج هذه الدراسة الأثر الإيجابي للقيادة التحويلية للمُديرين على الولاء الوظيفي للمُعلّمين وبذلهم جهداً إضافياً في الإصلاح التعليمي.

أما دراسة لايتون(Layton, 2003) فقد هدفت للتأكد من وجود علاقـة بـين سـلوك القيـادة التحويلية لمُديري المدارس المتوسطة في منطقة إنديانا (Indiana). كما هدفت الدراسة إلى التأكد من أن نمط القيادة التحويلي يقود إلى درجات أعلى من الرضا الوظيفي للمُعلّمين، واستعدادهم لبذل جهـود إضافية في العمل. وقد تكونت عينة الدراسة من (125) مُديراً. وقد بينت نتائج الدراسة ارتباط نمـط القيادة التحويلية وبدرجة دالة وموجبة بالرضا الوظيفي المتزايد للمُعلّمين، والاستعداد المتزايـد لـديهم لبذل جهود إضافية في العمل في تلك المدارس.

وقام موراي (Muray,2004) بدراسة حول تعويض المُعلّم، وممارسات الموارد البشرية، أشار نتائج الدراسة إلى أن القادة التربويين يطوروا نظاماً للتعيين مع الحفاظ على المدرسـين ذوي الكفـاءة العالية، بحيث يكون راتب المُعلّم عنصراً رئيسياً ضمن التفويض في إطار عملت تاريخ شامل تستخدم منهجاً تتابعياً لارتداد دائري متعدد، وتحليل مجموعات ومقابلات شبه منظمة وتحليل محتوى من أجل دراسة مواضيع تراكيب تعويض المدرس في منطقة غربية رئيسية.

وفي دراسة افوجيبو(Ofoegbu, 2004) الواردة في دراسة فريوان (2008) وهي بعنوان " دافعية المُعلِّمين: العامل المؤثر في فاعلية الصفوف وتطوير المدرسة في نيجيريا ". حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر توفير الحوافز المادية على دافعية المُعلِّمين نحو العمل، ومدى انعكاس ذلك على التفاعل الصفي، والتطور الذي يحصل في المدرسة، وشملت عينة الدراسة (772) مُعلِّماً من المدارس المتوسطة في جنوب شرق نيجيريا، وأظهرت النتائج أن الحافز المادي له أثر واضح على دافعية المُعلِّمين، وبالتالي له أثر إيجابي على التفاعل الصفي، وتحسين مستوى المدرسة، وأن نمط القيادة الذي يوازن في الاهتمام بين الإنتاج والعلاقات الإنسانية يعتبر أفضل الأنماط، وأقلها تأثيراً على توتر المُعلِّمين.

وفي دراسة سترود (Stroud, 2005) التي هدفت إلى وضع تصور للتطوير الوظيفي لدى مُديري المدارس، أكدت الدراسة أن القيادة التعليمية وخاصة إدارة المدرسة تعد من أهم العوامل في تحسينات المدرسة وأكثرها فاعلية، إذ أنها تسعى إلى زيادة الوعي الثقافي عن كيفية التعليم والتعلم. كما أن تدريب القادة أصبح ذا أهمية خاصة، وهنالك رغبة في التدريب في المملكة المتحدة للمُعلِّمين على أدوار القيادة، وبشكل خاص بالنسبة لهؤلاء الذين يريدون أن يصبحوا مدراء، والذين يبحثون عن الطرق للاستمرار بتطورهم الوظيفي. وقد بينت الدراسة أن هؤلاء المدراء الخبراء سينخفض أدائهم خلال السنوات الوسطى من الإدارة ما لم يخضعوا لبرامج تدريبية مستمرة، وأن مجموعات التركيز، والتدريب والاختبار الفني لغرض التطور الوظيفي يمكن أن تكون مختلفة.

وأجرى بلفقيه (2005) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع جائزة سمو الشيخ حمدان آل مكتوم للأداء التعليمي المُتميّز من حيث دورها في الإصلاح المدرسي، ووضع مقترحات لما يمكن أن

يسد جوانب النقص في هذا الدور. تكونت عينة الدراسة من (270) مُعلِّماً ومُعلِّمة من المراحل الثلاث، الحلقة الأولى، والحلقة الثانية، والمرحلة الثانوية. ووزعت عليهم استبانة مكونة من (33) فقرة موزعة على مجالات الإصلاح التربوي، وتحسين مستوى الأداء، ونقل الخبرات التربوية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الجائزة تقوم بدور رائد في مجال الإصلاح التربوي بدولة الإمارات العربية، وهي تقوم على معايير عالمية تسعى إلى تجويد الأداء التربوي والإداري في آن معاً.

وفي دراسة قام بها موباغون (Mabogoane, 2006) وهي بعنوان " إدراك السلوك المطور للتعليم، الدور المتوقع للحوافز "وتوضح هذه الدراسة أن الحوافز يمكن أن تساعد في تطوير أداء المُعلِّم وتحسن التذكر فالحوافز تشكل مؤشراً واضحاً حول ما يتوقعه النظام التعليمي من معلميه، وفي الوقت نفسه يستجيب المُعلِّمون للحوافز الملازمة للتعليم والكثير من النظم التربوية تكون فيها الحوافز ضعيفة لذلك تفشل هذه الحوافز في تحقيق التقييم السليم للسلوك المطلوب.

وأجرى ليروي (Leroy,2006) دراسة في جامايكا بعنوان " الدفع مقابل الأداء: أسس تطوير حوافز الأداء لمُعلِّمي المدارس الحكومية في جامايكا " هدفت الدراسة إلى التعرف على أسس الحوافز المقدمة لتطوير أداء المُعلِّمين في جامايكا ". ولتحقيق هذا الهدف تم إجراء مسح بالإستبانة لآراء عينة ممثلة لمُعلِّمي المدارس الحكومية في جامايكا، ومن ثم تحليل نظام الحوافز الحكومي المقدم للمُعلِّمين في البلاد، وبعد جمع البيانات وتحليلها خلصت الدراسة إلى: يجب ارتكاز نظام الحوافز على الأداء العقلي للمُعلِّم، وضرورة تطوير نظام الحوافز الحالي وتوسيع شموليته.

وأجرى فريوان (2008) دراسة في الإمارات هدفت إلى تعرف دور جائزة الشيخ حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المُتميّز في تطوير الأداء الإداري في مدارس منطقة أبو ظبي التعليمية،

وقد استخدم المنهج المسحي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع المُديرين ومساعديهم والمُعلِّمين العاملين في المدارس الحكومية والمدارس النموذجية، والبالغ عددهم (5968) فرداً، وأظهرت نتائج الدراسة أن جائزة الشيخ حمدان راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المُتميّز ساهمت في تطوير الأداء الإداري في مدارس منطقة أبو ظبي التعليمية بدرجة كبيرة من وِجهة نَظَرْ مُديري المدارس ومساعديهم والمُعلِّمين، وأن مجال التفاعل مع المُجتمع المحلي حصل على أقل درجة تقدير من وِجهة نَظَرْ المساعدين والمُعلِّمين، حيث حصل على درجة تقدير متوسطة، فيما حصلت باقي المجالات على درجة تقدير كبيرة، كما بينت نتائج الدراسة وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في استجابات أفراد الدراسة حسب متغيري الخبرة، ومسمى المدرسة، ومتغير المسمى الوظيفي، ولصالح المُديرين.

وأجرى أبو تينة والروسان (2008) دراسة هدفت إلى تعرف الأنماط القيادية المفضلة لمُديري المدارس من وِجهة نَظَرْ المُعلِّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلِّم المُتميّز وعلاقتها بتميّزهم التربوي. وقد تكونت عينة الدراسة من (62) مُعلِّماً من المُعلِّمين الفائزين لعام 2006. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية وموجبة ودالة إحصائياً بين نمط القيادة التحويلية والتميّز التربوي. وعلاقة ضعيفة وسلبية وغير دالة إحصائياً بين القيادة الترسلية والتميّز التربوي.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن القيادة التحويلية هي الأفضل تنبؤاً بالتميّز التربوي يليها القيادة التبادلية. أما القيادة الترسلية فكانت متنبئاً سلبياً للتميّز التربوي وغير دالة إحصائياً.

وأجرت الروسان (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة مساهمة جائزة الملكة رانيا للمُعلِّم المُتميّز في تحسين الأداء التعليمي في المملكة الأردنية الهاشمية من وِجهة نَظَرْ المُعلِّمين.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس في مُديريات مُحافظة إربد البالغ (475) مُعلِّماً ومُعلِّمة، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع المُعلِّمين بلغ عددها (312) بنسبة مئوية مقدارها (56%) من كل مُديرية، استجاب منهم (266) مُعلِّماً ومُعلِّمة، وتم إعداد استبان تكونت من (82) فقرة، موزعة على عشرة مجالات، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: إن درجة تقدير المدارس لدور جائزة الملكة رانيا للمُعلِّم المُتميّز في تحسين الأداء التعليمي هي درجة كبيرة، وقد حصلت على متوسط حسابي بلغ (3.86). وقد جاء مجال التقييم في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مجال التقويم، في حين جاء مجال خدمة المُجتمع المحلي في المرتبة الأخيرة، وعدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المُعلِّمين لدور جائزة الملكة رانيا للمُعلِّم المُتميّز في تحسين الأداء التعليمي تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والخبرة، في حين وجدت فُروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث مقابل الذكور.

وفي دراسة لمُحافظة وحداد (2008) هدفت إلى الكشف عن الأنماط القيادية السائدة لدى مُديري المدارس الأساسية في مُحافظة عجلون وعلاقتها بالرضا الوظيفي للعاملين فيها من وِجهة نَظَرْ العاملين أنفسهم، تكون مجتمع الدراسة من (79) مُديراً ومُديرة، و(2267) مُعلِّماً ومُعلِّمة يعلمون في المدارس الحكومية والخاصة، في حين تكونت عينة الدراسة من (27) مُديرا ومُديرة، و(400) معلم ومُعلِّمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدم الباحثان في الدراسة الحالية أداتين: الأولى استبانه الرضا الوظيفي من وِجهة نَظَرْ المُعلِّمين. أما الأداة الثانية فقد هدفت إلى قياس النمط القيادي السائد لدى مُديري المدارس الأساسية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: جميع لأفراد العينة حصلوا على درجة رضا وظيفي مرتفعة، ولم توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في

أثر النمط القيادي في الرضا الوظيفي لدى المُعلِّمين في مُحافظة عجلون تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بما يلي: إعادة النَظَرْ في سلم الرواتب وعلاوات المُعلِّمين السنوية ومقدار المكافآت التي يتقاضوها عند نهاية الخدمة، بالإضافة إلى إصدار المزيد من الحوافز التشجيعية المعنوية للمُعلِّمين على مستوى الوزارة وإدارات التعليم والمدارس كخطابات الشكر والتقدير والدروع والأوسمة، وأخيراً العمل على تطوير النمط القيادي الذي يتبعه المُديرون في إدارة المدرسة والتعامل مع المُعلِّمين بحيث يكسبهم هذا النمط المزيد من الرضا الوظيفي.

وأجرى واين (Wayne, 2010) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرف إلى الكشف عن درجة ممارسة مُديري المدارس الثانوية للكفايات الإدارية، وتصورات المُعلِّمين حول أهمية هذه الكفايات في تحفيزهم لأدائهم عملهم بفعالية. تكونت عينة الدراسة من (10) مُديرين ذكور توزعوا على مختلف المراحل الدراسية ومن معلميهم في هذه المدارس. وتم استخدام استبيان الكفايات والقيادة الذي طوره جرين (Green, 2006) وهو مقياس مكون من (13) كفاية إدارية تم استخلاصها من الخطوط العريضة للنظام التربوي الأمريكي، واستبيان م تطويره لمعرفة آراء المُعلِّمين حول هذه الكفايات. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط دالة بين جودة الكفايات الإدارية للمُدير وبين ازدياد دافعية المُعلِّمين للعمل. كما بينت الدراسة ان الآراء اتفقت على ان كفايات الاتصال الفعال والمشاركة في اتخاذ القرار والقيادة التحويلية هي أهم كفايات المُديرين وأكثرها ممارسة لتحفيز العاملين.

وأجرت عودة (2010) دراسة هدفت إلى تعرف درجة توافر الكفايات الإدارية لـدى مُـديري المدارس الأساسية في مُحافظة مأدبا وعلاقتها بالروح المعنوية للمُعلِّمين. تكونت عينة الدراسة من (357) مُعلِّماً ومُعلِّمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية،من المدارس الأساسية في مُحافظـة مأدبـا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداتين، الأولى عبارة عن استبيان مكون من (63) فقرة موزعة على (11) مجالاً هي: الكفايات الذاتية، والكفايات الإنسانية، والكفايات الإدراكية، والكفايات الفنية، وكفايات تخطيط المناهج وتطويرها، وكفايات التقويم، وكفايات صنع القرار، وكفايـات إدارة المـوارد الماليـة والمادية، وكفاية إدارة الوقت، وكفاية التعاون مع المُجتمع المحلي، والكفايات التكنولوجية. أمـا الأداة الثانية فكانت عبارة عن استبيان للكشف عن مستوى الروح المعنوية لدى المُعلِّمين، وقد تكـون مـن (47) فقرة موزعة على مجالات الطلبة، المُعلِّم والراتب والمكانة الاجتماعية، المُعلِّم وضـغط العمـل المدرسي، والمُعلِّم والمُجتمع المحلي، والمُعلِّم والمرافق، والمُعلِّم والمُدير، والمُعلِّم والزملاء، والمُعلِّـم والحوافز، والمُعلِّم والقوانين والتعليمات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الكفايات الإداريـة لمُديري المدارس الأساسية في مُحافظة مأدبا من وِجهة نَظَرْ المُعلِّمين كانت متوسطة، كذلك كانت الروح المعنوية للمُعلِّمين. وبينت الدراسة عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تـوافر الكفايـات الإدارية لمُديري المدارس الأساسية ومستوى الروح المعنوية للمُعلِّمين، باستثناء العلاقـات بـين مجـال "المُعلِّم والمُجتمع المحلي" و "كفايات التقويم"، و"كفايات إدارة الوقت والاجتماعات"، وبين مجال" المُعلِّم والزملاء "و"الكفايات الذاتية "و"الكفايات الإنسانية".

وفي دراسة للمشاقلة (2012) بعنوان دور جائزة الملكة رانيا العبد الله للمُدير المُتميّز في تطوير الكفايات الإدارية لمُديري المدارس في الأردن (دراسة تقويمية) هدفت الدراسة: التعـرف علـى دور

جائزة الملكة رانيا العبد الله للمُدير المُتميّز في تطوير الكفايات الإدارية لمُديري ومُديرات المدارس في الأردن _الكشف عن أثر أهم المتغيرات في استجابات المُديرين حول دور هذه الجائزة في تطوير الكفايات الإدارية لمُديري المدارس في الأردن، والكشف عن رأي المُديرين والمُديرات المرشحين لنيل الجائزة حول دور هذه الجائزة في تطوير كفاياتهم الإدارية. وخرجت الدراسة بالنتائج التالية:

- أن المتوسط الحسابي العام جاء بمستوى عال، مما يدل على الاهتمام الزائد بموضوع الجائزة، وبقدرات المدرسة العالية، حيث توصي الباحثة من خلال هذه النتيجة بالاهتمام في احتياجات مُديري ومُديرات المدارس المادية والمعنوية، ليتسنى لهم من الاستمرارية والاستدامة في الانجاز وتحقيق أهداف وزارة التربية والتعليم.
- تبين عدم وجود فُروق تعزى للجنس ولسنوات الخبرة وتبين وجود فُروق لصالح المؤهل العلمي لحملة البكالوريوس وفي ضوء هذه النتيجة توصي الباحثة بمنح المُدير الذي يريد ان يكمل دراساته العليا بالتفرغ التام ليتمكن من القيام بجميع المهام الموكولة اليه.

موقع الدراسة الحالية:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن هناك تنوعاً في المواضيع والأهداف والنتائج المتحصلة بتنوع الجوانب التي عالجتها كل دراسة من هذه الدراسات. كما يتضح وجود اهتمام في البلدان التي أجريت فيها هذه الدراسات بموضوع الأسلوب الإداري والأنماط القيادية وعلاقتها ببعض المخرجات التربوية.

يتضح أن بعض الدراسات السابقة: الروسان(2008)، أبو تينه والروسان (2008)، فريسوان (2008)، الشيخ (2003)، عياصرة (2003)، لايتون (2003)، ستروود (2005)، عوده (2010). أشارت إلى أن الأسلوب الإداري والنمط القيادي لمُديري المدارس يؤثر في أداء المُعلِّمين ويرتبط بمخرجات تربوية تقود إلى التميّز والتي منها: التشجيع على الابتكار والتميّز في التعليم، والانفتاح في التدريس، والجهد الإضافي، والفاعلية، والرضا الوظيفي والولاء للمهنة، والدافعية، والمناخ التنظيمي المشجّع على انفتاح التعليم وفي علاقة الأسلوب الإداري والنمط القيادي لمُدير المدرسة في اتجاهات المُعلِّمين نحو مهنتهم كمُعلِّمين.

استفادة الباحثة من استعراض الدراسات السابقة ومنهجياتها في تعزيز وبناء منهجية خاصة بدراستها تتلاءم مع أهدافها وطبيعة المشاركين فيها وفي تطوير أداة الدراسة إضافة إلى الفائدة في عملية تحليل البيانات لهذه الدراسة. ويمكن القول أن هذه الدراسة تختلف عن الدراسات التي تم استعراضها في موضوعها فهي تدرس الأسلوب الإداري والأنماط والممارسات التربوية التي تشجّع وتجذّر التميّز التربوي من وجهة نظر المُعلِّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلِّم المُتميّز في مُحافظة إربد

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اعتمدت في هذه الدراسة حيث يشمل وصفاً لمنهجية الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها، وعرضاً لمتغيرات الدراسة، وخطوات إعداد أداتي الدراسة، والإجراءات التي اتبعت للتأكد من صدقهما وثباتهما، وكيفية تطبيقهما على أفراد عينة الدراسة، والمعالجة الإحصائية التي تم استخدامها من أجل الوصول إلى النتائج.

منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة وللتعرف على درجة موافقة أفراد عينة الدراسة للأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز لدى مُديري مدارس مُحافظة إربد من وِجهة نَظَرْ المُعلّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للمُعلّم المُتميّز واستخدمت الإستبانة كأداة للدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مُجتمع الدراسة وعينتها من جميع المُعلّمين والمُعلّمات الفائزين "بجائزة الملكة رانيا للمُعلّم المُتميّز" التابعين لمُحافظة (إربد) منذ العام 2006 ولغاية 2012 والبالغ عددهم (55) منهم (10) مُعلّم و (45) مُعلّمة. حيث تم توزيع الإستبانة على (51) مُعلّماً ومُعلّمة، وتم استبعاد (4) منهم نظراً لوجودهم خارج الأردن، وقد تم استرداد (51) استبانه صالحة لأغراض التحليل الإحصائي.

خصائص عينة الدراسة: بعد جمع استبانات الدراسة وتحليل البيانات تم الحصول على وصف كامل للخصائص الشخصية لأفراد الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (1).

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير (العمر)

المتغيرات	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
العمر	20 – 30 سنة	3	%5,88
	أكثر من 30– 40 سنة	28	%54,90
	أكثر من40 سنة	20	%39,22
	المجموع	51	%100,00

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والرُتبة، وعدد سنوات الخبرة في التدريس)

المتغيرات	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	9	%17،65
	أنثى	42	%82,35
	المجموع	51	%100,00
المؤهل العلمي	بكالوريوس	4	%7,84
	بكالوريوس+ دبلوم	24	%47,06
	ماجستير	22	%43,14
	دكتوراه	1	%1,96
	المجموع	51	%100
الرُتبة	مُعلِّم	11	%21,57
	مُعلِّم أول	38	%74,51
	معلم خبير	2	%3,92
	المجموع	51	%100,00
عدد سنوات الخبرة في التدريس	5– أقل من10 سنوات	14	%27,45
	10 سنوات وأكثر	37	%72,55
	المجموع	51	%100,00

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة فقد قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة بالاعتماد على الأدب النَظَري وبعض الدراسات السابقة التي من أهمها دراسة عياصرة (2003)، والشيخ (2003)، وفريوان (2008)، وأبو تينة والروسان (2008)، وعوده (2010)، والمشاقلة (2012).

واشتملت الاستبانه بصورتها الأولية على (62) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي التخطيط، والتنظيم، والتنسيق والتوجيه، والرقابة، والتقويم، واتخاذ القرارات.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، والجدول (3) يبين توزيع فقرات أداة الدراسة على مجالاتها ملحق (1)

جدول (3)

توزيع فقرات أداة الدراسة على مجالاتها

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات
1	التخطيط	12
2	التنظيم	12
3	التنسيق والتوجيه	18
4	الرقابة والتقويم	13
5	اتخاذ القرارات	7
الأداة ككل		62

كما اشتملت الأداة على سؤالين مفتوحين يتعلقان بدور مُدير المدرسة في دفع المُعلِّمين نحو التميّز والاقتراحات التي ينبغي توافرها في المُدير ليكون مُشجعاً للمُعلِّمين نحو التميّز.

صدق الأداة:

تم التُحقق من أداة الدراسة من خلال عرضها على عدد من المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية، ومن ذوي الاختصاص والخبرة (ملحق (2))، وذلك من أجل التُحقق من صدق فقرات الاستبانة ومدى ملاءمتها لكل مجال ولإبداء ملاحظاتهم حولهما، ولمعرفة مدى شموليتها لموضوع الدراسة، ومناسبتها لعينة الدراسة، ومدى سلامتها اللغوية ووضوحها، ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، وبعد الأخذ بآراء وملاحظات المحكمين أصبحت أداة الدراسة على صورتها النهائية مكونة من (42) فقره موزعة على خمسة مجالات وهي: التخطيط، والتنظيم، والتنسيق والتوجيه، والرقابة، والتقويم، واتخاذ القرارات، أنظرْ ملحق (3).

ثبات أداة الدراسة:

تم التُحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، لكل مجال من مجالات أداة الدراسة الخمسة وللأداة ككل، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل (0.96) ويعتبر ذلك مقبولاً لأغراض الدراسة، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) لكل مجال من مجالات أداة الدراسة وللأداة ككل

المجالات	الاتساق الداخلي
التخطيط	0.92
التنظيم	0.94
التنسيق والتوجيه	0.93
الرقابة والتقويم	0.92
اتخاذ القرارات	0.92
الدرجة الكلية	0.96

إجراءات توزيع أداة الدراسة

1- بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة في الكشف عن الأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز، تمَّ توزيع (51) استبانة على عينة الدراسة.

2- تم الحصول على كتاب من جامعة اليرموك لموافقة المدارس بدخول الباحثة للمدارس التي يوجد بها معلم فائز بجائزة الملكة رانيا للمُعلِّم المُتميّز في مُحافظة اربد، فقد تم استصدار كتاب رسمي من جامعة اليرموك لتسهيل المهمة موجه من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى مُديريات التربية والتعليم في مُحافظة إربد ملحق رقم (5).

3- حصر مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (55) مُعلِّماً ومُعلِّمة في جميع المدارس في مُحافظة إربد منذ بدء الجائزة في العام 2006 وحتى العام 2012.

4- توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة ثم جمعها حيث تم جمع (51) أي أن نسبة العائد تمثل (96%) من نسبة الاستبانات التي تم توزيعها. تم حذف مجموعة من الاستبانات لعدم تمكني من الوصول إلى أصحابها وعددها (4) نَظَراً لوجودهم خارج المملكة الأردنية الهاشمية.

5- بعد تدقيق الاستبانات التي تم جمعها قامت الباحثة بتفريغ الإستبانات على برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية، والإنسانية (spss) لمعالجتها احصائياً، وتم تفسير النتائج، وتقديم التوصيات، والمقترحات اللازمة بناءً على النتائج أنظَرْ الفصل الرابع والخامس.

متغيرات الدراسة:

تناولت هذه الدراسة المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المُستقلة:

أ. العمر: وله ثلاث فئات (20-30 سنة، أكثر من 30- أقل من 40 سنة، أكثر من 40 سنة).

ب. الجنس.

ج. المؤهل العلمي: وله أربع فئات (بكالوريوس، بكالوريوس+ دبلوم، ماجستير، دكتوراة).

د. الرُتبة: ولها ثلاث فئات (مُعلِّم، مُعلِّم أول، مُعلِّم خبير).

ه. الخبرة ولها ثلاث فئات: (أقل من 5 سنوات ، 5- أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ثانياً: المتغيرات التابعة:

وِجهة نَظَرْ المُعلِّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للمُعلِّم المُتميّز حول الأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز التربوي الموجود لدى مُديري المدارس في مُحافظة إربد وتأثيره على تميّزهم التربوي.

المعيار الإحصائي:

لتفسير استجابات أفراد الدراسة اعتمدت الباحثة المعيار الإحصائي الآتي:

1 – أقل من 1.80 بدرجة قليلة جداً

1.80 – أقل من 2.60 بدرجة قليلة

2.60 – أقل من 3.40 بدرجة متوسطة

3.40 – أقل من 4.20 بدرجة كبيرة

4.20 – أقل من 5.00 بدرجة كبيرة جداً

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة طرقاً احصائية وصفية لمعالجة البيانات التي تم جمعها، وقد تمثلت الطرق الإحصائية:

1- للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل.

2- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد للمجالات وتحليل التباين الرُباعي حيث استخدمت الباحثة إختبار شيفيه للمقارنات البعدية، بسبب وجود فُروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3- للإجابة عن الأسئلة المفتوحة، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها المحــددة والتــي هدفت إلى التعرف على الأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز لدى مُديري مدارس مُحافظة إربد من وِجهــة نَظَرْ المُعلّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلّم المُتميّز، وفيما يلي عرض النتائج بالاعتماد على أسئلة الدراسة.

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما الأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز التربوي لدى مُديري مدارس مُحافظة إربد من وِجهة نَظَرْ المُعلّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلّم المُتميّز؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المُعلّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلّم المُتميّز، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز التربوي لدى مُديري مدارس مُحافظة إربد من وِجهة نَظَرْ المُعلّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلّم المُتميّز مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	التخطيط	3.86	.89	بدرجة كبيرة
3	2	التنسيق والتوجيه	3.82	.98	بدرجة كبيرة
5	3	اتخاذ القرارات	3.77	1.08	بدرجة كبيرة
2	4	التنظيم	3.75	.97	بدرجة كبيرة
4	5	الرقابة والتقويم	3.60	1.03	بدرجة كبيرة
		الدرجة الكلية	3.76	.94	بدرجة كبيرة

يبين الجدول رقم (5) أن أفراد الدراسة يركّزون على التخطيط وبمتوسط حسابي مقداره (3.86)، والتنسيق والتوجيه بمتوسط حسابي مقداره 3.82% في حين أن مجال الرقابة والتقويم جاء في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.60)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجالات ككل (3.76).

* المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات الدراسة الخمسة كل على حده مرتبة تنازلياً.

أولاً: التخطيط:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات بعد التخطيط مرتبة تنازلياً تبعاً للمتوسط الحسابي كما هو موضح في الجدول رقم (6)

جدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات مجال التخطيط

الرقم	الرُتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يُطبق القوانين واللوائح ويتقيد بها.	4.25	1.02	بدرجة كبيرة
3	2	يتعامل مع المواقف الطارئة بحكمة وعقلانية.	4.18	0.95	بدرجة كبيرة
6	3	يستخدم وسائل الاتصال المناسبة لتسهيل التواصل مع المُعلّمين.	3.98	1.01	بدرجة كبيرة
5	4	يلبي احتياجات المُعلّمين من الأدوات اللازمة لتنفيذ المحتوى التعليمي.	3.92	1.06	بدرجة كبيرة
2	5	يحرص على رفع كفاءة المُعلّمين إدارياً من خلال عريفهم بالأدوار المنوطة بهم.	3.82	1.14	بدرجة كبيرة
7	6	يوفر فرص للشراكة مابين المُعلّمين ومؤسسات المجتمع المحلي لإثراء البرنامج التربوي.	3.71	1.15	بدرجة كبيرة
4	7	يشرك المُعلّمين في إعداد الخطط التنفيذية للمدرسة.	3.63	1.20	بدرجة كبيرة
8	8	يُعد برامج وخطط تطويرية للمُعلّمين لدفعهم نحو الإبداع والتميّز.	3.39	1.23	بدرجة كبيرة
		الدرجة الكلية	3.86	.89	بدرجة كبيرة

يبين الجدول رقم (6) أن الفقرة الأولى حصلت على أعلى متوسطات حسابية وبلغ(4.25) وكانت تدور حول تطبيق القوانين واللوائح والتقيد بها بينما بقيت الفقرات رقم (8,7,6,5,4,3,2) بالمرتبة الأخيرة وحصلت على متوسط حسابي تراوح بين (4.18 – 3.39).

ثانياً: التنظيم:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات التنظيم مرتبة تنازلياً تبعاً للمتوسط الحسابي كما هو موضح في جدول رقم (7).

جدول (7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات بعد التنظيم

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
5	1	يُشجع المُعلّمين على المبادرة والعمل الجماعي والتميّز بما يُسهم في الإرتقاء باسم المدرسة.	4.02	1.07	بدرجة كبيرة
9	2	يُوضّح لكل مُعلم أهمية عمله وتأثيره.	3.84	1.05	بدرجة كبيرة
1	3	يُوظّف التكنولوجيا في تنظيم العمل الإداري.	3.76	1.16	بدرجة كبيرة
2	3	يُراعي العدالة في توزيع المسؤوليات على المُعلّمين (المهام).	3.76	1.23	بدرجة كبيرة
6	5	يفوض الصلاحيات للمُعلّمين.	3.75	1.07	بدرجة كبيرة
8	5	يُعطيهم قدراً من الاستقلالية في العمل.	3.75	1.15	بدرجة كبيرة
3	7	يُوفّر للمُعلّمين مُناخاً تنظيمياً يُحفّز على الإبداع وتقبل التغيير.	3.71	1.22	بدرجة كبيرة
4	8	يُفعّل استخدام قاعدة البيانات والمعلومات الإلكترونية في تعاملاتهِ الإدارية مع المُعلّمين.	3.63	1.18	بدرجة كبيرة
7	9	يُفعّل لوحة الإعلانات في بيان ما يستجد من تعليمات وقوانين ومسابقات تخص المُعلّمين.	3.55	1.30	بدرجة كبيرة
		الدرجة الكلية	3.75	.97	بدرجة كبيرة

يبين الجدول رقم(7) أن 7 فقرات حصلت على المتوسطات الحسابية التي تتراوح بين (4.02 -3.55) حيث كانت تدور حول تشجيع المُعلِّمين على المبادرة والعمل الجماعي والتميّز وتفويض الصلاحيات وتوفير المناخ التنظيمي المحفز على الإبداع وتقبل التغير، بينما بقيت الفقرتان (4 و7) وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين(3.63-3.55)، وكانت تدور حول تفعيل قاعدة البيانات الإلكترونية ولوحة البيانات في التعاملات مع المُعلِّمين.

ثالثاً: - التنسيق والتوجيه:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات بعد التنسيق والتوجيه مرتبة تنازلياً تبعاً للمتوسط الحسابي كما هو موضح في الجدول رقم (8)

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات بعد التنسيق والتوجيه

الرقم	الرُتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يُوزّع أنصبة المُعلِّمين في بداية العام الدراسي بعدالة.	4.12	1.23	بدرجة كبيرة
7	2	يحرص على إشاعة روح العمل الجماعي بين المُعلِّمين في المدرسة.	3.96	1.11	بدرجة كبيرة
2	3	يَحْرِص على فتح قنوات الاتصال المباشر مع المُعلِّمين وفيما بين المُعلِّمين أنفسهم.	3.94	1.10	بدرجة كبيرة
9	4	يُوجّه المُعلِّمين للاستفادة من مصادر البيئة المحلية بما يثري الخبرات التعليمية.	3.90	1.08	بدرجة كبيرة
8	5	يُشجّع المُعلِّمين على تقديم الآراء والاقتراحات حول المنهاج.	3.88	1.14	بدرجة كبيرة
5	6	يحرص على زيارة المُعلِّمين أثناء الحصص لمتابعة سير العمل.	3.75	1.15	بدرجة كبيرة
6	7	يضع برنامجاً لتبادل الزيارات الصفية (داخل المدرسة وخارجها).	3.71	1.22	بدرجة كبيرة
3	8	يُؤسس نظام معلومات دقيق وفعّال لتوجيه المُعلِّمين ودفعهم نحو التميز والإبداع.	3.65	1.21	بدرجة كبيرة
4	9	يُعزز مفهوم ثقافة الجودة (التميّز في العمل بأقل وقت وأقل تكلفة وجهد) بين المُعلِّمين.	3.51	1.21	بدرجة كبيرة
		الدرجة الكلية	3.82	.98	بدرجة كبيرة

يبين الجدول رقم (8) أن كل الفقرات حصلت على المتوسطات الحسابية التي تتـراوح بـين (4.12 إلى 3.51) وكانت تدور حول توزيع أنصبة المُعلّمين بعدالة وتشجيع المُعلِّمين على تقديم الآراء والاقتراحات والالتزام بالعمل الجماعي وتبادل الخبرات والزيارات مع المُعلِّمين، وتعزيز مفهوم الثقافة بالجودة.

رابعاً:الرقابة والتقويم:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقـرات بعـد الرقابـة والتقويم مرتبة تنازلياً تبعاً للمتوسط الحسابي كما هو موضح في الجدول رقم (9)

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات بعد الرقابة والتقويم

الرقم	الرُتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يتابع المُعلّمين باستمرار من خلال تحديد المهام وفق الوظائف المنوطة لهم.	3.98	1.10	بدرجة كبيرة
6	2	يستمع للأفكار الإبداعية التي تعمل على رفع مستوى المدرسة الصادرة من المُعلّمين.	3.86	1.22	بدرجة كبيرة
9	3	يُشجّع المُعلّمين على العمل التطوعي لخدمة المجتمع وتوظيفه في المنهاج المدرسي.	3.78	1.22	بدرجة كبيرة
3	4	يُقيّم المُعلّمين على أسس موضوعية بعيدة عن التحيّز والمجاملات الشخصية.	3.76	1.38	بدرجة كبيرة
2	5	يُقيّم المُعلّمين مرة واحدة في السنة في ضوء نمـوذج مُخصص لتقييم الأداء ويُناقشهم بنتائج التقييم السنوي.	3.63	1.13	بدرجة كبيرة
7	6	يُعزّز المُعلّمين الجيدين والمتميّزين بما يتناسب مـع أدائهم.	3.61	1.50	بدرجة كبيرة
4	7	يُشجّع مفاهيم النقد الذاتي والمتابعة والتقييم البناء بين المُعلّمين.	3.43	1.39	بدرجة كبيرة
8	8	يخص المُعلّمين المتميّزين بشهادات تقدير لجهـودهم بالأنشطة المنهجية واللامنهجية.	3.25	1.59	بدرجة متوسطة
5	9	يُشجّع المُعلّمين على عمل مواقع إلكترونية للتواصل مع أولياء الأمور.	3.12	1.29	بدرجة متوسطة
		الدرجة الكلية	3.60	1.03	بدرجة كبيرة

يبين الجدول (9) أن 7 فقرات حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية وتراوحت بين (3.98 – 3.43)، وتدور حول متابعة المُعلِّمين باستمرار والاستماع إلى أفكارهم الإبداعية وتشجيعهم على العمل التطوعي وتقييمهم على أسس موضوعية وتشجيع مفاهيم النقد الذاتي، بينما حصلت فقرتان على متوسطات حسابية متوسطة تراوحت بين (3.25– 3.12)، وتمحورت حول تقييم المُعلِّمين لمرة واحدة في السنة وتعزيز المُعلِّمين وتشجيعهم وزيادة تواصلهم مع أولياء الأمور وعمل مواقع إلكترونية.

خامساً: اتخاذ القرارات:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات بعد اتخاذ القرارات مرتبة تنازلياً تبعاً للمتوسط الحسابي كما هو موضح في الجدول رقم (10)

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات بعد اتخاذ القرارات

الرقم	الرُتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
6	1	يُصيغ القرارات وفقاً للقوانين والأنظمة واللوائح.	4.04	1.15	بدرجة كبيرة
2	2	يتمتع بالمقدرة على الإقناع بالأسلوب المراد إيصالها للمُعلِّمين.	3.92	1.04	بدرجة كبيرة
4	3	يستخدم الأسلوب العلمي في عملية صناعة القرارات.	3.78	1.21	بدرجة كبيرة
5	4	يستخدم المهارات الإدارية والفنية لإتخاذ القرارات وحل المشكلات.	3.76	1.19	بدرجة كبيرة
3	5	يستخدم البيانات والمعلومات الضرورية لصناعة القرار.	3.75	1.18	بدرجة كبيرة
1	6	يُشرك المُعلِّمين في اتخاذ القرارات.	3.65	1.23	بدرجة كبيرة
7	7	يُشجّع المُعلِّمين على إجراء البحوث الإجرائية والدراسات والتجارب لتحسين العملية التربوية.	3.49	1.43	بدرجة كبيرة
		الدرجة الكلية	3.77	1.08	بدرجة كبيرة

يبين الجدول (10) أن 7 فقرات حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية وتراوحت بين (4.04- 3.49)، وتمحورت حول صياغة القرارات وفقاً للقوانين والأنظمة واستخدام الأسلوب العلمي والمهارات الإدارية والفنية والبيانات في اتخاذ القرارات وحل المشكلات بينما بقيت الفقرة (7) بالمرتبة الأخيرة وحصلت على متوسط حسابي (3.49) ويدور حول تشجيع المُعلِّمين على عمل البحوث الإجرائية والدراسات التي تخدم العملية التربوية.

السؤال الثاني: هل هناك فُروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول وجهات نَظَرْ المُعلِّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلِّم المُتميّز للأسلوب الإداري المُحفّز لدى مُديري المدارس تعزى لمتغيرات العمر(20-30، أكثر من 30-أقل من من 40 وأكثر)، الجنس (ذكر، أنثى)، الرُتبة(مُعلِّم، مُعلِّم أول، مُعلِّم خبير)، المؤهل العلمي(بكالوريوس فما دون، دراسات عليا)، والخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نَظَرْ المُعلِّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز للأسلوب الإداري المُحفّز لدى مُديري المدارس (التخطيط، التنظيم، التنسيق والتوجيه، الرقابة والتقويم، اتخاذ القرارات) تبعاً للمتغيرات الشخصية (العمر، الجنس، المؤهل العلمي، الرُتبة، الخبرة في التدريس)، وتم تطبيق تحليل التباين المتعدد الرباعي (MANOVA) للمجالات وتحليل التباين الرباعي (ANOVA) للأداة ككل للكشف عن الفُروق لوجهات نَظَرْ المُعلِّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز للأسلوب الإداري المُحفّز لدى مُديري المدارس تبعاً للمتغيرات الشخصية (العمر، الجنس، المؤهل العلمي، الرُتبة، الخبرة في التدريس) وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعاً لمتغيرات (العمر، الجنس، المؤهل العلمي، الرُتبة، الخبرة في التدريس).

المتغير	الفئة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الجنس	ذكر	9	3,77	0,83
	أنثى	42	3,76	0,97
العمر	20-30 سنة	3	4,05	0,62
	أكثر من 30-40 سنة	28	3,49	1,02
	أكثر من40 سنة	20	4,09	0,74
المؤهل العلمي	بكالوريوس	4	4,39	0,53
	بكالوريوس + دبلوم	24	3,85	0,86
	ماجستير	22	3,54	1,05
	دكتوراه	1	3,86	-.
الرُتبة	معلم	11	3,41	0,98
	معلم أول	38	3,90	0,89
	معلم خبير	2	2,93	1,21
	5- أقل من 10 سنوات	14	3,47	1,11
	أكثر من10 سنوات	37	3,87	0,86

يظهر من الجدول (11) وجود فُروق ظاهرية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة علـى جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغيرات (العمر، الجنس، المؤهل العلمي، الرُتبة، الخبرة في التـدريس)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفُروق تم تطبيق تحليل التباين الرباعي المتعدد (MANOVA) على جميع مجالات الدراسة، والجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12)

نتائج تحليل التباين المتعدد(MANOVA) على جميع مجالات الدراسة تبعاً للمتغيرات (العمر، الجنس، المؤهل العلمي، الرُتبة، الخبرة في التدريس)

المتغير	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	التخطيط	1,30	1	1,30	1,64	0,21
قيمة ولكس لامدا (0.44)	التنظيم	0,29	1	0,29	0,35	0,56
قيمة هوتلنج (0.44)	التنسيق والتوجيه	0,56	1	0,56	0,65	0,42
	الرقابة والتقويم	0,36	1	0,36	0,34	0,56
	اتخاذ القرارات	0,13	1	0,13	0,12	0,73
العمر	التخطيط	4,35	2	2,18	2,76	0,08
قيمة ولكس لامدا (0,28)	التنظيم	6,52	2	3,26	3,85	0,03
قيمة هوتلنج (0,27)	التنسيق والتوجيه	3,54	2	1,77	2,04	0,14
	الرقابة والتقويم	3,08	2	1,54	1,44	0,25
	اتخاذ القرارات	3,11	2	1,56	1,44	0,25
المؤهل العلمي	التخطيط	0,67	3	0,22	0,28	0,84
قيمة ولكس لامدا (0,49)	التنظيم	2,47	3	0,82	0,97	0,42
قيمة هوتلنج (0,47)	التنسيق والتوجيه	1,11	3	0,37	0,43	0,73
	الرقابة والتقويم	1,22	3	0,41	0,38	0,77
	اتخاذ القرارات	2,39	3	0,80	0,74	0,54
الرُتبة	التخطيط	0,04	2	0,02	0,02	0,98
قيمة ولكس لامدا (0,12)	التنظيم	1,24	2	0,62	0,73	0,49
قيمة هوتلنج (0,12)	التنسيق والتوجيه	3,19	2	1,60	1,84	0,17
	الرقابة والتقويم	2,13	2	1,07	1,00	0,38
	اتخاذ القرارات	4,86	2	2,43	2,25	0,12
الخبرة في التدريس	التخطيط	0,51	1	0,51	0,64	0,43
قيمة ولكس لامدا (0.30)	التنظيم	0,00	1	0,00	0,00	0,96
قيمة هوتلنج (0.30	التنسيق والتوجيه	0,27	1	0,27	0,31	0,58
	الرقابة والتقويم	0,29	1	0,29	0,27	0,61
	اتخاذ القرارات	0,44	1	0,44	0,41	0,53
الخطأ	التخطيط	32,33	41	0,79		
	التنظيم	34,74	41	0,85		
	التنسيق والتوجيه	35,51	41	0,87		
	الرقابة والتقويم	43,83	41	1,07		
	اتخاذ القرارات	44,23	41	1,08		
المجموع المصحح	التخطيط	799,70	51			
	التنظيم	764,94	51			
	التنسيق والتوجيه	793,64	51			
	الرقابة والتقويم	715,65	51			
	اتخاذ القرارات	782,78	51			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤0.05).

يظهر من جدول (12) ما يلي: - وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مجالات الدراسة تبعاً لمتغيرات (العمر).

- عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، الرُتبة، الخبرة في التدريس).

جدول رقم (13)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر العمر على التنظيم

		المتوسط الحسابي	من 20 اقل من 30	من 30 اقل من 40	اكثر من 40
التنظيم	من 20 اقل من 30	4.19			
	من 30 اقل من 40	3.41	.77		
	اكثر من 40	4.16	.02	*.75	

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئتي العمر من 30- اقل من 40 واكثر من 40، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة اكثر من 40.

جدول رقم (14)

نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (ANOVA) على الأداة ككل تبعاً للمتغيرات (العمر، الجنس، المؤهل العلمي، الرُتبة، الخبرة في التدريس)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
العمر	4,02	2	2,01	2,43	0,10
الجنس	0,47	1	0,47	0,57	0,46
المؤهل العلمي	1,29	3	0,43	0,52	0,67
الرُتبة	1,67	2	0,84	1,01	0,37
الخبرة في التدريس	0,21	1	0,21	0,26	0,61
الخطأ	33,91	41	0,83		
المجموع المصحح	764,61	51			

يظهر من الجدول (14): عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الأداة ككل تبعاً لمتغير العمر حيث بلغت قيمة (F) (2.43) بدلالة إحصائية (0.10)، وعدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (F) (0.57) بدلالة إحصائية (0.46)، وعدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الأداة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة (F) (0.52) بدلالة إحصائية (0.67)، وعدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الأداة ككل تبعاً لمتغير الرُّتبة حيث بلغت قيمة (F) (1,01) بدلالة إحصائية (0,37)، وعدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الأداة ككل تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس حيث بلغت قيمة (F) (0.26) بدلالة إحصائية (0.61).

السؤال الثالث: برأيك هل مُديرك يدفعك نحو التميّز والإبداع؟ نعم (كيف) لا (لماذا)؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد أشار الغالبية العظمى من المُعلّمين (45) ويشكلون ما نسبته (93.03) أن مدراء المدارس يدفعون مُعلّميهم نحو التميّز والإبداع وللإجابة عن كيف يدفع المُدير المُعلّم نحو التميّز والإبداع فقد ذكر أفراد عينة الدراسة مجموعة من الأعمال والجدول رقم (15) يبين ذلك.

جدول (15)

التكرارات والنسب المئوية لرأي المُعلّمين حول دور المُدير في دفعهم نحو التميّز والإبداع

السؤال	الإجابة	الأسباب	التكرار	النسبة المئوية
برأيك هل مُديرك يدفعك نحو التميّز والإبداع؟	نعم	1. توزيع الأنصبة بين المعلمين والمُعلّمات بشكل مناسب.	6	0.11
		2. لأنه تعمل على أداء واجباته بأمانه وإخلاص وبحرص على متابعة المُعلّمات.	5	0.09
		3. من خلال النظام والانضباط والتشجيع والتحفيز والمتابعة.	6	0.11
		4. استماع الرأي وقبوله بإحترام فالوجه البشوش يمنح التفاؤل والدفع للأمام وبذل الجهد نحو التميّز والإبداع.	6	0.11
		5. إعطاء الحرية للتوسع بالأنشطة والبرامج التي تدفع نحو التميّز والإبداع لدى الطالب والمُعلّم.	6	0.11
		6. التعامل اللين والسلس مع المُدير يساعد على الإرتياح النفسي لدى المُعلّم بذلك يدعم ذلك المُعلّم للعطاء والتميّز والإبداع في غرفته الصفية ومع طلابه.	5	0.10
		7. إبراز دور المُعلّم وتعزيزه من قبل المُدير يساعد المُعلّم على تقديم أفضل ما عنده للإبداع والتميّز.	6	0.11
		8. لأن مُدير المدرسة يُثني علي باستمرار بالإضافة إلى الدور التعزيزي والتعاون المستمر والإرشاد.	5	0.9
	لا	1: لأنه عندما يقوم بتقييمك يُقيّمك بناءاً على آراء المُعلّمين الآخرين وليس بناء على رأيه بك.	6	0.11

يظهر من الجدول (15) أن أعلى تكرار للإجابة نعم بلغ (6) وبنسبة مئوية (0.11) للأسباب التي تجعل المُدير يدفع نحو التميّز والإبداع رقم (1،3،،4،5،7) على التوالي والذي ينص على "من خلال النظام والانضباط والتشجيع والتحفيز والمتابعة" وإعطاء الحرية للتوسع بالأنشطة والبرامج التي تدفع نحو التميّز والإبداع لدى الطالب والمُعلّم" و "إبراز دور المُعلّم وتعزيزه من قبل المُدير يساعد المُعلّم على تقديم أفضل ما عنده للإبداع والتميّز" وتوزيع الأنصبة بين المعلمين بعدالة والاستماع للرأي واحترامه.

يليه تكرار (5) بنسبة (0.09) للأسباب التي تجعل المُدير يدفع نحـو التميّـز والإبـداع رقـم (2، 6، 8) على التوالي والذي ينص على " لأنه يعمل على أداء واجباته بأمانة وإخـلاص وتحـرص الطالبات على متابعة المُعلِّمات" و"التعامل اللين والسلس مع المُدير يساعد على الإرتياح النفسي لـدى المُعلِّم بذلك يدعم ذلك المُعلِّم للعطاء والتميّز والإبداع في غرفته الصفية ومـع طلابـه" و "لأن مُـدير المدرسة يُثني علي باستمرار بالإضافة إلى الدور التعزيزي والتعاون المستمر والإرشاد".

بينما بلغ التكرار للإجابة لا (6) وبنسبة مئوية (0.11) للأسباب التي لا تجعل المُدير يدفع نحو التميّز والإبداع رقم (1) والذي ينص على " لأنه عندما يقوم بتقييمك بناءاً على آراء المُعلِّمين الآخرين وليس بناء على رأيه بك".

السؤال الرابع: ما مقترحات "المُعلِّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّـز" ليكـون الأسلوب الإداري الممارس لدى مُدير المدرسة مُحفزاً للتميّز؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد أشار الغالبية العظمى من المُعلِّمين (50) ويـشكلون مـا نـسبته (98.03%) أن مدراء المدارس يدفعون مُعلِّميهم نحو التميّز والإبداع وللإجابة عن المقترحـات التـي يدفع المُدير بها المُعلِّم نحو التميّز والإبداع فقد ذكر أفراد عينة الدراسة مجموعـة مـن المقترحـات والجدول رقم (16) يبين ذلك.

جدول (16)

التكرارات والنسب المئوية لاقتراحات أفراد عينة الدراسة للأسلوب الإداري لمُديري المدارس المشجع والمحفز للتميّز

الرقم	ما هي مقترحاتك ليكون الأسلوب الإداري الموجود لدى مُدير المدرسة مشجعاً ومحفزاً للتميّز؟	التكرار	النسبة المئوية
1	الاهتمام بالمعلم ومراعاة ظروفه.	4	0.07
2	الإطلاع على تجارب الآخرين وفكرهم والإستفاده منها.	5	0.09
3	مساعدة المُعلّمين والمُعلّمات على أداء واجباتهم من خلال توفير المساعدات المادية والمعنوية اللازمة لهن.	6	0.11
4	تحفيز الطلاب	4	0.07
5	المتابعة والمراقبة وإعطاء المزيد من الدعم والصلاحيات.	5	0.06
6	مكافأة المُعلّم والطالب المبدع والمتميّز وتكريمه معنوياً.	4	0.07
7	وجود معلم مساعد للتخصص للقيام بالواجبات الكتابية والتقنية.	4	0.07
8	أن يكون هناك حلقة وصل بين المُدير والمُعلّم ولو جلسة حوارية إسبوعية ليعبر كل منهما عن آراءه وأفكاره واقتراحاته في مجال عملهم بحيث لا يقاوم أي منهما التغيير خاصة إذا كان فيه المصلحة العامة.	5	0.09
9	أن يكون المُدير متقبلا للرأي الآخر وغير متسلط وأن يكون مرناً في إدارته.	4	0.07
10	أن يكون متحملا للمسؤولية ويعي بدوره كقيادي للعملية التعليمية التعلمية.	4	0.07
11	تعزيز المُعلّمين والمُعلّمات وتشجيعهم على الإبداع والابتكار وتعزيز الطلاب ليزداد التميّز في المدرسة.	5	0.09

يظهر من الجدول (16) أن أعلى تكرار لمقترحات المُعلّمين ليكون الأسلوب الإداري الموجود لدى مُدير المدرسة مشجعاً والتميّز بلغ (6) وبنسبة مئوية (0.11) للمقترح رقم (3) على التوالي والذي ينص على "مساعدة المُعلّمين والمُعلّمات على أداء واجباتهم من خلال توفير المساعدات المادية والمعنوية اللازمة لهم".

يليه تكرار (5) بنسبة (0.09) رقم (2، 5، 8، 11) على التوالي والذي ينص على "الإطلاع على تجارب الآخرين وفكرهم والإستفاده منها" و "المتابعة والمراقبة وإعطاء المزيد من الدعم والصلاحايات" و "أن يكون هناك حلقة وصل بين المُدير والمُعلّم ولو جلسة حوارية إسبوعية ليعبر كل

منهما عن آراءه وأفكاره واقتراحاته في مجال عملهم بحيث لا يقاوم أي منهما التغيير خاصة إذا كان فيه المصلحة العامة" و" تعزيز المُعلِّمين والمُعلِّمات وتشجيعهم على الإبداع والابتكار وتعزيز الطلاب ليزداد التميّز في المدرسة".

وبلغ أدنى تكرار (4) بنسبة مئوية (0.07) للمقترحات رقم (1،4، 6، 7، 9، 10) على التوالي والتي تنص على الاهتمام بالمعلم ومراعاة ظروفه "تحفيز الطلاب" و"مكافأة المُعلِّم والطالب المبدع والمُتميّز وتكريمه معنوياً" و "وجود معلم مساعد للتخصص للقيام بالواجبات الكتابية والتقنية" و "أن يكون المُدير متقبلا للرأي الآخر وغير متسلط وأن يكون مرناً في إدارته" و "أن يكون متحملا للمسؤولية ويعي بدوره كقيادي للعملية التعليمية التعلمية".

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي تهدف إلى التعرف على الأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز التربوي لدى مُديري مدارس مُحافظة إربد من وجهة نَظَرْ المُعلِّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلِّم المُتميّز المدارس وفيما يلي مناقشة نتائج الدراسة بالإعتماد على أسئلتها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز التربوي لدى مُديري مدارس مُحافظة إربد من وجهة نَظَرْ المُعلِّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلِّم المُتميّز؟

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية للأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز التربوي لدى مُديري مدارس مُحافظة إربد من وجهة نَظَرْ المُعلِّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز المدارس تراوحت بين (3.60–3.86)، حيث جاء بالمرتبة الأولى مجال التخطيط بينما جاء بالمرتبة الأخيرة مجال الرقابة والتقويم، ويعود السبب في ذلك الى ان مدراء المدارس يهتمون ويركزون على مجال التخطيط والعمل به ويكون ذلك على حساب متابعة المعلمين ورقابتهم وتقويمهم بالطريقة الصحيحة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو تينة والروسان (2008) حيث هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية المفضلة لمُديري المدارس من وجهة نَظَرْ المُعلِّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلِّم المُتميّز وعلاقتها بتميّزهم التربوي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية وموجبة ودالة إحصائياً بين نمط القيادة التحويلية والتميّز التربوي. وعلاقة ضعيفة وسلبية وغير دالة إحصائياً بين القيادة الترسلية والتميّز التربوي.

المجال الأول- التخطيط:

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لمجال التخطيط تراوحت بين (3.39- 4.25)، حيث حصلت الفقرة التي تنص على "يُطبق القوانين واللوائح ويتقيد بها" على المرتبة الأولى، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "يُعِد برامج وخطط تطويرية للمُعلِّمين لدفعهم نحو الإبداع والتميّز" ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن القائد التربوي يمارس دوراً رئيساً في مسؤوليته عن أداء المُعلِّمين الذي ينبغي أن يتسم بالكفاءة والفاعلية، لذا يجدر به أن يعمل جاهداً على تفعيل طاقاتهم الكامنة وإثارة دافعيتهم وحفزهم على الأداء الأفضل لتحقيق أهداف المدرسة المنشودة على حساب قيام المدراء بوضع برامج وخطط لحفز المُعلِّمين لاعتقادهم بأن تطبيق الأنظمة والقوانين تقود إلى ضبط مدارسهم أكثر وإلى تحسين العملية التعليمية وهذا يتطلب منه التخطيط الاتصال بهم بهدف التأثير والإقناع والتوجيه، وتقديم التغذية الراجعة التصحيحية والتطويرية لذا فالمُدير يحرص على تطبيق القوانين ويتقيد بها بهدف إعداد البرامج ودفع المُعلِّمين نحو التميّز والإبداع.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Barnett, 2000) حيث هدفت إلى فحص العلاقة بين أنماط سلوك القيادتين التحويلية والتبادلية لمُديري المدارس الثانوية وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين نمطي القيادة التحويلية والتبادلية، وبين نتائج المُعلِّم وأن القيادة التحويلية أكثر ملاءمة وأكثر تسهيلاً لتركيز المُعلِّمين على المهمات والتميّز في التعليم.

المجال الثاني – التنظيم:

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لمجال التنظيم تراوحت بين (3.55– 4.02)، حيث جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة والتي تنص على "يُشجع المُعلِّمين على المبادرة والعمل الجماعي والتميّز بما يُسهم في الإرتقاء باسم المدرسة "، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "يسفُعّل لوحة الإعلانات في بيان ما يستجد من تعليمات وقوانين ومسابقات تخص المُعلِّمين" وهذا مؤشر على أن المدراء يهتمون بالأنشطة الخارجية التي تُظهر اسم المدرسة على مستوى المُديرية بينما يقللون من أهمية اعلام المُعلِّمين عن ما يستجد من قضايا وتعلميات وقوانين، وهذا يشير إلى أن التنظيم يُسهم في التنسيق بين المُعلِّمين وتوحدهم في كل متكامل مما يشجعهم على المبادرة والعمل الجماعي والتميّز بما يُسهم في الإرتقاء باسم المدرسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة لايتون (Layton, 2003) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية في نمط نمط القيادة التحويلية وبدرجة دالة وموجبة بالرضا الوظيفي المتزايد للمُعلِّمين، والاستعداد المتزايد لديهم لبذل جهود إضافية في العمل في تلك المدارس.

المجال الثالث– التنسيق والتوجيه:

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لمجال التنسيق والتوجيه تراوحت بين (3.51– 4.12)، حيث جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة التي تنص على "يُوزّع أنصبة المُعلِّمين في بداية العام الدراسي بعدالة"، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "يُعزز مفهوم ثقافة الجودة (التميّز في العمل بأقل وقت وأقل تكلفة وجهد) بين المُعلِّمين" وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن توجيه المُعلِّم بمساعدة المُدير يعتبر ضرورة مهما كانت سنوات خبرته، لأنه يتيح الفرصة للنمو المستمر في أدائه

المهني، وتحسين مستوى كفايته المهنية، ودفعه نحو التميّز حيث أن مُدير المدرسة يعتبر وسيلة اتصال بين الثقافة التربوية والمُعلِّمين في مدرسته، مما يجعله خبيراً ومبعث إشعاع سرعان ما ينتشر بين معلمي مدرسته فالتنسيق والتنظيم من شأنه ان يُسهم في توزيع الأنصبة بين المُعلِّمين مما يجعلهم يشعرون بالرضا داخل المدرسة مما ينعكس بدوره على التميّز والإبداع.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القحطاني.(2000) حيث هدفت إلى التعرف إلى أهم العوامل المدرسية المؤدية إلى قصور أداء المُعلِّمين في المدارس الابتدائية بالرياض تتمثل بزيادة العبء التدريسي للمُعلِّم، ونقص إمكانات المدرسة وتجهيزاتها، وزيادة كثافة الطلاب في الفصول الدراسية، والعلاقات الإنسانية السلبية داخل المُجتمع المدرسي.

المجال الرابع- الرقابة والتقويم:

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لمجال الرقابة والتقويم تراوحت مابين (3.12 -3.98)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على "يتابع المُعلِّمين باستمرار من خلال تحديد المهام وفق الوظائف المنوطة لهم" في المرتبة الأولى، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "يُشجّع المُعلِّمين على عمل مواقع إلكترونية للتواصل مع أولياء الأمور"، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن الرقابة والتقويم تسهم في تحديد المهام وفق الوظائف المنوطة بالأفراد داخل بيئة العمل مما يحدد بدوره من الكيفية التي يتبعونها في تقييم و تقويم النجاح وتحديد مدى وجود تفاعل سليم فيما بينهم سواء داخل المدرسة أم خارجها كما وأن مما بشأنه أن يُسهم في تحفيز المُعلِّمين نحو الأسلوب الإداري المبدع.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشيخ (2003) حيث هدفت إلى التعرف على العلاقة بين إدراك المُعلِّمات لدور المُديرة والموجه التربوي في تشجيعهن على الابتكار واستخدامهن لأساليب تعزيز السلوك الابتكاري لدى التلاميذ، وتوصلت دراسته إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين دور كل من المُديرة والموجّه وبين الدرجة الكلية لأساليب المُعلِّمة المتبعة والتي من أهمها المرونة في التدريس، والانفتاح في التدريس، والأنشطة الصفية.

المجال الخامس – اتخاذ القرارات:

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لمجال اتخاذ القرارات تراوحت بين (3.49– 4.04)، حيث جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة التي تنص على "يصيغ القرارات وفقاً للقوانين والأنظمة واللوائح"، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "يُشجّع المُعلِّمين على إجراء البحوث الإجرائية والدراسات والتجارب لتحسين العملية التربوية" وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى ان صياغة القرارات من قبل المُدير تبعا للقوانين والأنظمة واللوائح تشعر المُعلِّمين بالرضا مما بدوره ينعكس على الارتقاء بالعمل والتميّز ويزيد دافعتهم نحو العمل.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة عياصرة (2003) دراسة هدفت إلى تعرف علاقة الأنماط القيادية لمُديري المدارس الثانوية ومستوى دافعية المُعلِّمين فيها نحو مهنتهم كمُعلِّمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن دراسة بينت النتائج وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين النمطين الديمقراطي ومستوى دافعية المُعلِّمين نحو مهنتهم، وارتباط سالب ودال إحصائياً بين نمطي القيادة الأوتوقراطي والترسلي ومستوى دافعية المُعلِّمين نحو مهنتهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فُروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول وجهات نَظَرْ المُعلِّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلِّم المُتميّـز للأسـلوب الإداري المُحفّز لدى مُديري المدارس تعزى لمتغيرات العمر(20-30، أكثر من 30-أقل من مـن 40 وأكثر من 40)، الجنس (ذكر، أنثى)، الرُتبة(مُعلِّم، مُعلِّم أول، مُعلِّم خبير)، المؤهل العلمي(بكالوريوس فما دون، دراسات عليا)، والخبرة؟"

أظهرت النتائج عدم وجود فُروق على الأداة ككل تبعاً لمتغير العمر، والجنس، والمؤهل العلمي، والرُتبة، والخبرة في التدريس، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة مـسعد (2000) حيـث هدفت إلى معرفة واقع الحوافز والجدوى منها، والأثر الذي تحدثه في تحسين أداء العـاملين، حيـث أظهرت النتائج أنه لا توجد فُروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة، والمؤهل.

كما وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الروسان (2008) والتي هدفت إلى التعرف على درجة مساهمة جائزة الملكة رانيا للمُعلِّم المُتميّز في تحسين الأداء التعليمي في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نَظَرْ المُعلِّمين، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المُعلِّمين لدور جائزة الملكة رانيا للمُعلِّم المُتميّز في تحسين الأداء التعليمي تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي و الخبرة، وتختلف في وجود فُروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي و لصالح الإناث مقابل الذكور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: برأيك هل مديرك يدفعك نحو التميّز والإبداع؟ نعم (كيف) لا (لماذا)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لرأي المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمصلحة المتميز حول دور المدير في دفعهم نحو الإبداع وتشجيعهم على ذلك وأظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من المعلمين يرون أن مدراء المدارس يدفعون معلميهم نحو الإبداع والتميز وأن هنالك عدة أمور وأعمال يقوم بها مدراء المدارس تعمل على تعزيز ذلك من خلال قيام المدراء بتوزيع الأنصبة بعدالة وتشجيع المعلمين وتحفيزهم والاستماع لآرائهم والاهتمام بها وإعطاؤهم الحرية للتوسع في الأنشطة والبرامج الدافعة للتميز والإبداع وإبراز دور المعلم من قبل المدير ومساعدته على تقديم أفضل ما لديه ويعود السبب في ذلك أن اهتمام المدير بهذه الأعمال والممارسات والقيام بممارستها يشعر المعلمين بالارتياح ويدفعهم نحو الإبداع والتميز وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو تينه والروسان (2008) حيث هدفت إلى التعرف على الأنماط.

أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.60– 3.86)، حيث جاء مجال التخطيط في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.86)، بينما جاء مجال الرقابة والتقويم في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.60)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.76).

عدم وجود فُروق على الأداة ككل تبعاً لمتغير العمر، والجنس، والمؤهل العلمي، والرُّتبة، والخبرة في التدريس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما مقترحات "المُعلّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلّم المتميّز" ليكون الأسلوب الإداري الممارس لدى مُدير المدرسة مُحفزاً للتميّز؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لمقترحات المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز حول الأسلوب الإداري الموجود لدى مدراء المدارس ليكون مشجعاً ومحفزاً للتميز وأظهرت النتائج أن عدداً من المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز يقترحون عدداً من الممارسات التي تزيد من التميز لدى المعلمين إذا مارسها المدراء وأهمها المعلمين والاهتمام بهم وتقديم المساعدات المادية والمعنوية لهم وكذلك الاهتمام بالمعلمين وإعطاؤهم مزيداً من الحرية والدعم والصلاحيات والتعبير عن آرائهم وأفكارهم والاهتمام بها وعدم مقاومة التغيير.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة لوبينر (2002) وأشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن المعلمين الذين يحصلون على حوافز مادية أعلى ينعكس ذلك على أدائهم وتحصيل الطلاب الأكاديمي.

وكذلك دراسة مايرز (2001) التي أظهرت أن سلوكيات القادة وتصرفات مدير المدرسة حاسمة بالنسبة لإنجاز المعلم وفاعلية المدرسة.

الاستنتاجات:

1. أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.60- 3.86)، حيث جاء مجال التخطيط في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.86)، بينما جاء مجال الرقابة والتقويم في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.60)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.76).
2. عدم وجود فُروق على الأداة ككل تبعاً لمتغير العمر، والجنس، والمؤهل العلمي، والرُتبة، والخبرة في التدريس.

وبناءاً على ما سبق أن هناك بعض الصفات والممارسات الإدارية على المدراء القيام بها لكي يكونوا مثالاً للمدير المُحفِّز للتميّز والإبداع ومنها:

1. صقل المقاييس العليا للأخلاقيات الشخصية بحيث لا يستطيع المدير المُحفِّز أن يعيش بأخلاقيات مزدوجة إحداها في حياته العامة والأخرى في العمل.
2. النشاط العالي بحيث يترفع عن توافه الأمور.
3. الإنجاز: المدير المُحفِّز لديه القدرة على انجاز الأولويات.
4. امتلاك الشجاعة: التعامل مع المواقف بكل شجاعة.
5. العمل بدافع الإبداع.
6. العمل الجاد بتفانٍ والتزام.
7. تحديد الأهداف: التوفيق بين أهداف المؤسسة والأهداف الشخصية وأهداف العاملين.
8. استمرار الحماس: عدم التوقف عند نقطة معينة.
9. امتلاك الحنكة: بحيث يتمكن من تنظيم المواقف الفوضوية.

10. مساعدة الآخرين على النمو من خلال تبادل الأفكار البناءة بحيث تتفق أهداف الأفراد مع المؤسسة (شهاب، 2011).

11. التفكير بالموظفين.

12. التركيز على النتائج أكثر من الوسائل.

13. تطوير دوره كمدرب ومستشار.

14. الإبقاء على الاتصال المستمر بالموظفين (السكارنه، 2010).

التوصيات:

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بأنه على مدراء الدارس القيام بـــ:

- إعداد البرامج والخُطط التطويرية للمُعلِّمين لدفعهم نحو الإبداع والتميّز.
- وتفعيل لوحة الإعلانات في المدرسة لبيان ما يستجد من تعليمات وقوانين ومسابقات تخص المُعلِّمين.
- تعزيز مفهوم ثقافة الجودة (التميّز في العمل بأقل وقت وأقل تكلفة وجهد) بين المُعلِّمين.
- تشجيع التواصل بين المُعلِّمين وأولياء الأمور والأخذ بمقترحاتهم وأفكارهم ودراستها جيداً.
- تشجيع المُعلِّمين على إجراء البحوث الإجرائية والتجارب والدراسات التي تخدم العملية التربوية.
- تفعيل الحوافز المادية والمعنوية الخاصة بالمُعلِّمين. ممارسة المُدير لدوره كقائد يتفاعل مع المُعلِّمين ويناقشهم ويأخذ بأفكارهم.
- يمتلك المهارات والكفايات الضرورية لدوره كقائد.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، احمد. (2002). **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**. القاهرة: دار الأسلوب العربي.

أبو الكشك، محمد.(2006).*الإدارة* **المدرسية المعاصرة**، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع،عمان.

أبو النصر، مدحت. (2007). **إدارة منظمات المُجتمع المدني**، ط1، الاتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

أبو بكر، فاتن.(2001). **نظم الإدارة المفتوحة**، ط1، الاتراك للنشر والتوزيع، القاهرة: مصر.

أبو تينة، عبدالله والروسان، عصمت. (2008). **الأنماط القيادية المفضلة لمُديري المدارس من وجهة نَظَرْ المُعلِّمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلِّم المُتميِّز وعلاقتها بتميزهم التربوي**.المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 4(4) 265-278.

أبو عابد، محمود.(2005).**اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة**، إربد، دار الأمل للنشر والتوزيع.

أبو عابد، محمود. (2006). **اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة**، إربد، دار الأمل للنشر والتوزيع.

البرنامج التربوي للبحوث التربوية والمناهج. (2003). **أهمية الجوائز التربوية**. تم استرجاعه بتاريخ 28، شباط، 2013. من المصدر، http://www.moe.adu.kw/parnamig

البستان، أحمد.(2003). **الإدارة والإشراف التربوي**، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

البكري، ثامر.(2006). **بناء الإستراتيجية التسويقية لأقسام إدارة المعرفة في منظمات الأعمال من منظور التسويق الداخلي**، المؤتمر العلمي لجامعة العلوم التطبيقية عمان: الأردن، الجودة الشاملة في إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات.

الترتوري، محمد وجويحان، أغادير.(2006). **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**.ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان: الأردن.

الحبيب، فهد.(1996). دور مُدير المدرسة تجاه النمو المهني للمُعلِّم. **مجلة جامعة الملك سعود**، الرياض، 8(2) 446-488.

الحريري، رافدة .(2007)، **مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

الحقباني، تركي. (1418هـ). **أثر المتغيرات التنظيمية على الإبداع الإداري**، جامعة الملك سعود، الرياض، 1418هـ ، ص28.

الخواجا، عبدالفتاح.(2004). **تطوير الإدارة المدرسية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان: الاردن.

إريس، عبدالرحمن والمرسي، جمال الدين.(2002). **السلوك التنظيمي، نظريات ونماذج وتطبيق عقلي لإدارة السلوك في المنظمة**، الإسكندرية، الدار الجامعية.

الروسان،هدى.(2011). درجة مساهمة جائزة الملكة رانيا للمُعلِّم المُتميّز في تحسين الأداء التعليمي في مدارس المملكة الأردنية من وِجهة نَظَرْ المُعلِّمين ، **مجلة أبحاث اليرموك**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة اليرموك، 26 (6)،2011.

السالم، مؤيد والصالح، عادل.(2006). **الموارد البشرية، مدخل استراتيجي**، إربد: عالم الكتب الحديث.

السكارنه، بلال خلف.(2010). **القيادة الإدارية الفعّالة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

السلمي، علي .(2002). **إدارة التميّز (نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعلومات)**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة: مصر.

شاويش، مصطفى نجيب.(1990). **إدارة الأفراد**، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

الشيخ، محمد.(2003). العلاقة بين إدراك المُعلّمات لدور المُديرة والموجة التربوي في تشجيعهن على الابتكار واستخدامهن لأساليب تعزيز السلوك الابتكاري لدى التلاميذ، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، 67(3) 11_50.

الطويل، هاني. (2007). **الإدارة التعليمية**، مفاهيم و آفاق، ط3، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

العمايرة، محمد.(2002). **مبادئ الإدارة المدرسية**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان:الأردن.

العميان، محمود.(2004). **مبادئ الإدارة: النَظَريات العمليات، والوظائف**، ط2، دار وائل للنشر، عمان :الأردن.

العناز، أحمد.(1993). **مدى رضا المشرفين التربويين عن الحوافز المنظمة في نظام الخدمة المدنية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد – الأردن.

القحطاني، وهف.(2000). **العوامل المدرسية المؤدية إلى قصور أداء المُعلّمين في المدارس الابتدائية، بمدينة الرياض**، ملخص رسالة ماجستير، رسالة الخليج العربي، تصدر عن مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد 77، السنة 21.

الكعبي، نعمه والسامرائي، مؤيد. (1990). **إدارة الأفراد**، مدخل تطبيقي، هيئة المعاهد الفنية، بغداد.

اللوزي، موسى.(2002). **التنمية الإدارية**، ط2، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

المرسي، جمال.(2003). **الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية، (المدخل لتحقيق ميزة تنافسية لمنظمة القرن الحادي والعشرين)**، الدار الجامعية الإبراهيمية.

المشرفي، حامد.(2006).**أثر القيادة في تنمية الإبداع: حالة منظمات قطاع الإتصالات بالجمهورية اليمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،إربد: الأردن.

المهدي، مريم.(2008). **جائزة الشيخ حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المُتميّز**، تمّ استرجاعه في 3 شباط، 2013 من المصدر، Http://www.Easyscience.Org/ib/inbox

الموسوي، سنان.(2004). **إدارة الموارد البشرية و تأثيرات العولمة عليها**، (الطبعة الأولى)، الأردن، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

الحيلة، محمد. (2002). **طرائق التدريس واستراتيجياتها**. الإمارات ، العين: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

بلحاج، مصباح.(2002). **دور مُدير المدرسة في تفعيل مجالات عمل الإدارة المدرسية الحديثة**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ليبيا، 6(9)، 125_154.

بلفقيه، نجيب. (2005). دور جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المُتميّز في الإصلاح المدرسي بدولة الإمارات: الواقع والمأمول من وِجهة نَظَرْ المُعلِّمين. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 7(149):158-179.

جائزة الملكة رانيا للمُعلِّم المُتميز.(2011). جائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز، تم استرجاعه بتاريخ 2013/2/25 من المصدر www.queenraniaaward.org.

جائزة الملكة رانيا للمُعلِّم المُتميز.(2013). جائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلِّم المُتميّز، تم استرجاعه بتاريخ 2013/2/24 من المصدر www.queenraniaaward.org.

حريم، حسين.(2003).السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد في المنظمات،عمان:دار زهران للنشر والتوزيع.

حسين، عبدالفتاح .(1997). إدارة الموارد البشرية، مدخل متكامل. القاهرة: البراءة للتوزيع.

حمادات، محمد.(2006). القيادة التربوية في القرن الجديد. عمان: دار حامد للنشر.

الجياري، حسن أحمد.(2000). معالم في الفكر التربوي في المجتمع الإسلامي، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.

درويش، مروان.(2006). إدارة المعرفة ودورها في تحقيق الإبداع الإداري لدى مُديري فروع البنوك العاملة في فلسطين، المؤتمر العلمي لجامعة العلوم التطبيقية عمان الأردن، الجودة الشاملة في إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات.

ديراني، محمد.(1997). **فعالية برنـامج التأهيـل التربـوي للمُعلِّمـين فـي تحسين ممارستهم التعليمية**.مجلة دراسات،2(1).22_47.

ربابعه، علي.(2003). **إدارة الموارد البشرية**، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

زاهر، ضياء الدين. (2005). **إدارة النظم التعليمية للجـودة الـشاملة**، ط1، دار الـسحاب للنـشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

زويلف، مهدي.(2003).**إدارة الأفراد**،عمان:مكتبة المُجتمع العربي للنشر.

شحاته، حسن. (2003). **نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شديفات، يحيى. (1997). **درجة ممارسة مُدير المدرسة الثانوية لدوره في مدارس البادية الـشمالية الشرقية من وِجهة نَظَرْ المُعلِّمين في الأردن**. دراسة عملية منشورة، مجلة أبحـاث اليرمـوك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة اليرموك، 17(7)، 289_311.

شهاب، فاديه ابراهيم.(2011).**التطوير التنظيمي القواعد النظرية والممارسات التطبيقية**، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

صالح، محمد.(2004). **إدارة الموارد البشرية "عرض وتحليل"**، ط1، عمان، الأردن، دار الحامد.

طوقان، خالد. (2007). **التعليم في الأردن**. رسالة المُعلِّم ، بديل العددين الأول والثاني ، المجلد 45 ، 163 _ 181.

عامر، طارق.(2007). **الإدارة الإلكترونية "نماذج معاصرة"**، ط1، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة جمهورية مصر العربية.

عبدالباقي، صلاح الدين.(2004). **إدارة الموارد البشرية**، مدخل تطبيقي ماصر، (الطبعة الأولى). القاهرة: الدار الجامعية.

عبد الهادي، أحمد.(2001). **الإدارة (الأسس والمبادئ العلمية)**، دار النهضة العربية،القاهرة.

عبيد، وليم.(1993). **إعداد المُعلّم في اليابان**. المؤتمر السنوي الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عساف، عبد المعطي.(1999). السلوك الإداري (التنظيمي) في المنظمات المعاصرة، ط1، دار زهران، عمان، الأردن.

عطوي، جودت .(2001). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي: أصولها وتطبيقاتها**، الدار العلمية الدولية، عمان

عطوي، جودت.(2008). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي"أصولها وتطبيقاتها"**، ط3، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.

العطية، ماجدة.(2003). سلوك المنظمة، سلوك الفرد والجماعة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

عقل، خالد زكي.(2004). المعلم بين النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان.

عقيلي، عمر.(1993). **وظائف منظمات الأعمال**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.

عقيلي، عمر.(1997). الإدارة (أصولها أسس ومفاهيم)، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.

عليان ربحي.(2008). **إدارة المعرفة**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عماد الدين، مؤتمن.(2004). **آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية**، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.

عودة، هالة. (2010). **الكفايات الإدارية لمُديري المدارس الأساسية في مُحافظة مادبا وعلاقتها بالروح المعنوية للمُعلّمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

عياصرة، علي.(2003). **الأنماط القيادية لمُديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المُعلّمين نحو مهنتهم كمُعلّمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

فريوان، عبدالسلام.(2008). **دور جائزة الشيخ حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المُتميّز في تطوير الأداء الإداري في مدارس منطقة أبو ظبي التعليمية**. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

فلية، فاروق وعبدالمجيد، السيد.(2005). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

فتحي، محمد أبو ناصر.(2008). **مدخل إلى الإدارة التربوية: النظريات والمهارات**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

القريوتي، محمد قاسم.(2000). **نظرية المنظمة والتنظيم**، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

القيسي، هناء محمود.(2010). **الإدارة التربوية: مبادئ – نظريات – إتجاهات حديثة**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

اللوزي، موسى.(2003). **التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ماهر، أحمد. (1998). **إمكانية استخدام النظام المرن لمزايا وخدمات العاملين في مصر**، مجلة الاقتصاد والإدارة جامعة طنطا، العدد الأول، المجلد (12) (1) ص 33 – 40.

ماهر، أحمد. (2004). **إدارة الموارد البشرية**، القاهرة: الدار الجامعية ص 49 – 82.

مُحافظة، سامح وحداد، ربى. (2010).**الأنماط القيادية لدى مُديري المدارس الأساسية في مُحافظة عجلون وعلاقتها بالرضا الوظيفي للعاملين فيها من وِجهة نَظَرْهم**. دراسة علمية منشورة، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة اليرموك، المجلد(37)(2).

محيي الدين، إيناس.(2009). مدير المدرسة ودوره في الإدارة المدرسية الناجحة والفعالة، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان.

مشاتلة، حنان.(2012). **دور جائزة الملكة رانيا العبد الله للمُدير المُتميّز في تطوير الكفايات الإدارية لمُديري المدارس في الأردن (دراسة تقويمية)**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المشاقبة، نوال عوض. (2010). الأنماط القيادية وعلاقتها بتفويض الصلاحيات لدى القادة الأكاديميين في مديريات تربية محافظة إربد من وجهة نظر رؤساء الأقسام ومديري المدارس، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

مصطفى، يوسف.(2005). **الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد**، ط1، دار الأسلوب العربي، القاهرة.

مفضي، إيمان. (2006). **درجة إمكانية تطبيق معايير جائزة الملك عبد الله الثاني لتميز الأداء الحكومي والشفافية في مُديريات التربية في مُحافظة إربد من وِجهة نَظَرْ القادة الإداريين فيها.** ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

نوري، قلش.(2007). **دور الإبداع والابتكار في تحقيق التنمية**، الملتقى الدولي حول: نحو تنمية واقعية في الجزائر، السنة الخامسة: العدد (35).

هيكل، محمد، **أثر الحوافز على فاعلية الإدارة والإنتاج**، مجلة الإدارة، العدد4، القاهرة، 1419هـ، ص16.

وزارة التربية والتعليم.(2004). **جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميّز**، عمان.

وزارة التربية والتعليم.(2006). **جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميّز**، عمان.

وزارة التربية والتعليم.(2006). رسالة المُعلِّم: **جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميّز**، عمان.

وزارة التربية والتعليم.(2004). رسالة المُعلِّم العددين (2،3) المجلد الثاني والأربعون كانون الثاني.

وزارة التربية والتعليم.(2012). رسالة المُعلِّم: **جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميّز**، عمان.

ثانياً:المراجع الأجنبية:

Amoroso, P.(2002). **The impact of principals transformational leadership behaviors on teacher commitment and teacher job satisfaction.** Unpublished doctoral dissertation, Seton Hall AUniversity.

Anglo.S. and Ricky W.Griffin,(2001) **Humman Resource Management** (Boston:Houghton Miffin Co.).P.398.

Barnett, K., McCornick, J., & Conners,R. (2002). **Leadership behaviors of secondary school principals: teacher outcomes and school culture.** A Paper Presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference , Sydney , 4_7 Dec.

Betty,J.(2001): **Management of the Business Classroom**, (editor), national Business Education Association.

Che-Meh,S. & Nasurdin, M. (2009). **The Relationships Between Job Resources,** Job Demands and Teachers ' OCB. Retrieved November 15 , 2009 , form www.usm.my

Darlin,J.(1999). **Organizational Excellence Leadership Strateyes**: Principles Followed by top Multinational Excecutives. Leadership and Organization Development Journal 120(6):30-33.

Fink, D. & Retallick, J. (2002). **Framing Leadership: Contribution And Impediment To Educational Change**. International Journal of www.tandf.co.uk/journals.

Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K., Jantzi, D. (2003). **Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. Journal of Educational Administration** , 41(3) , 228-256.

Johannes, N.(2006). **The principal and school effectiveness: principals perspectives.** Journal of Personnel Evaluation in Education, 5(2):22- 56.

Kouzen , J. & posner , B. (2002) **Leadership Challenge (3 rd ed). San Francisco:** Jossey-Bass.

Mayers,E.(2002).**The principals Key factors in teacher**. Journal of Personnel Evaluation in Education, 5(2):12- 21.

Mertler,G. (2002). **job satisfaction and perception of motivation amony middle and high school teachers.**American secondary education,31:1,fall 2002.

Murray, E.(2004).**Teacher Compensation Policy And Humantr Resource Practice.**Dissertation Abstract International.A 65102,P,371,Aug2004.

Murray, E.(2004).**Teacher Compensation Policy And Humantr Resource Practice.**University Of MISSOURI Education,Administration.A65_02 P.257.

Murthy,D.(2003).**Managing Human Resource.UBSPD**.News Delhi.

Mabogoane, Th, PateL,Firz(2006).**Recognizing behavior That Increases Learning:The possible Role Of Incentivesb in The Teaching Profession Research Article.** June.Vol.24.N2 P.127-139,Retrieved 11612006.from The World Wide Web:Http:Jounals.Sabinet,Co.za Index.Html.

Layton , K. (2003). **Transformational leadership and the middle school principal.** Dissertation Abstract International , 64(10) , 3553.

Leroy,J.(1986).**Attitudes ofschool personnel toward meritorious school incentive program in relation to student achievement,attendance and dropout TAIQ.**Dissertation Abstracts international.47(06),1961_A.

Lopez_ Acevedo, Gladys (2002) **Teachers incentives and professional development in school in Mexico**.Journal of educational, 17.3,2002.

Stroud, V. (2005). **Sustaining skills in leadership.** Leadership and Theory,34(1): 89-103.

Wayne, F. (2010). **The Perception of Teachers and Principals on Leaders' Behavior Informed By 13 Core Competencies and its Relationship to Teacher Motivation.** PhD Dissertation, The University of Memphis, USA.

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (1)

الإستبانة بصورتها الأولية



جامعــــة اليرمـــوك

كليـــــة التربية

قسم الإدارة وأصول التربية

الأستاذ الدكتور .... المحترم / المحترمة،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

الموضوع: تحكيم استبانه

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان ((الأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز لدى مُـديري مـدارس مُحافظة إربد من وِجهة نَظَرْ المُعلّمين الفائزين " بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلّم المُتميّــز")) وذلـك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الإدارة التربوية مـن كليـة التربيـة بجامعـة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانه تبين ما هو الأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز لـدى مُديري مدارس مُحافظة إربد من وِجهة نَظَرْ المُعلّمين الفائزين " بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمُعلّـم المُتميّز "، وتتكون الاستبانة من (62) فقرة موزعة على خمسة أقسام هي : التخطيط، التنظيم، لتنسيق

والتوجيه، الرقابة والتقويم، اتخاذ القرارات ونَظَرًا لما تتمتعون به من خبرة واسعة، وإطــلاع وفيــر، أرجو من الله عز وجل أن ينال الموضوع اهتمامكم، وأن ينعم ببصماتكم ولمساتكم، وذلك بما تبدونــه من ملاحظات حول ما يلي:

أ. بيان مدى انتماء الفقرات للمجالات، ومدى مناسبتها.

ب. تعديل الفقرات التي تحتاج إلى إعادة صياغة.

ج. حذف الفقرات أو إضافة أخرى.

د. تحديد مدى ملائمة الفقرة للمجال الذي وضعت فيه.

ه. اقتراح أي مجال جديد ترونه مناسباً.

شاكرا لكم تعاونكم.

الباحثة : سمية خليفة ربابعة

دكتوراه إدارة تربوية

إشراف الأستاذ الدكتور صالح عليمات

والأستاذ الدكتور عيــد كنعــان

أولاً : معلومات عامة:

أ. العمر:

أ. 20 – 30 ☐

ب. 31 – 40 ☐

ج. 41 فأكثر ☐

ب. الجنس:

أ. ذكر ☐

ب. أنثى ☐

ج. المؤهل العلمي:

أ. بكالوريوس ☐

ب. ماجستير ☐

ج. دكتوراه ☐

د. الرُّتبة:

أ. مُعلِّم ☐

ب. مُعلِّم أول ☐

ج. مُعلِّم خبير ☐

ه. الخبرة في التدريس:

أ. أقل من خمسة ☐

ب. 5 – أقل من 10 ☐

ج. 10 فأكثر ☐

ثانياً: مجالات الاستبانه وفقراتها:

رقم الفقرة	نص الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		وضوح الصياغة اللغوية		ملاحظات (التعديل المقترح)
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الأول – التخطيط: يتصف مُدير المدرسة بالصفات الآتية:						
-1	يُطبق القوانين واللوائح ويتقيد بها.					
-2	يحرص على رفع كفاءة المُعلِّمين إدارياً من خلال إعطاءهم الأدوار اللازمة.					
-3	يتعامل مع المواقف الطارئة بحكمة وعقلانية.					
-4	يشرك المُعلِّمين في إعداد الخُطط التنفيذية للمدرسة.					
-5	يُلبي احتياجات المُعلِّمين اللازمة لتنفيذ مواضيع الدروس.					
-6	يشرك المُعلِّمين في بناء الخطة التطويرية للمدرسة.					
-7	يستخدم وسائل الاتصال الحديثة لتسهيل التواصل مع المُعلِّمين.					
-8	يوفر فرص للشراكة مابين المُعلِّمين وأفراد المُجتمع المحلي لإثراء البرنامج التربوي.					
-9	يُعِد برامج وخطط تطويرية للمُعلِّمين لدفعهم نحو الإبداع والتميّز.					
-10	يرسم السياسات والقواعد التي تحكم تصرفات المُعلِّمين بالمدرسة التعليمية أثناء قيامهم بوظائفهم .					

					يعقد لقاءات واجتماعات مع المُعلِّمين بهدف تحليل الموقف التعليمي والاستفادة من نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.	-11
					يُخَطِّط لمشروعات تطويرية مُحَسّنة مثل رفع كفاءة المُعلِّمين إدارياً.	-12
المجال الثاني – التنظيم: يتصف مُدير المدرسة بالصفات الآتية:						
					يُوظِّف التكنولوجيا في تنظيم العمل الإداري.	-1
					يُوزّع المسؤوليات على المُعلّمين بعدالة.	-2
					يُوفِّر للمُعلِّمين مُناخاً تنظيمياً يُحفِّز على الإبداع وتقبل التغيير.	-3
					يُفعّل قاعدة البيانات والمعلومات الإلكترونية في تعاملاتهِ الإدارية مع المُعلِّمين.	-4
					يُشجع المُعلِّمين على المبادرة والعمل الجماعي والتميّز.	-5
					يفوض السلطة للمُعلِّمين.	-6
					يُفعّل لوحة الإعلانات في بيان ما يستجد من تعليمات وقوانين ومسابقات تخص المُعلِّمين.	-7
					يُعطيهم قدراً من الاستقلالية في العمل.	-8
					يُوضّح لكل عامل أهمية عمله وتأثيره.	-9
					يُشجّع المُعلِّمين أو يُلحقهم بفرص التدريب لضمان جودة أداء العمل وفقاً للاحتياجات.	-10
					يُعد برامج وخطط تطويرية للمُعلِّمين القُدامى لدفعهم نحو الإبداع والتميّز.	-11

-12	يهتم بالمُعلِّمين ويدعمهم ويحاول خلق بيئة عمل مناسبة لهم.					
المجال الثالث – التنسيق والتوجيه: يتصف مُدير المدرسة بالصفات الآتية:						
-1	يُوزِّع أنصبة المُعلِّمين في بداية العام الدراسي بموضوعية.					
-2	يَحْرص على الاتصال المباشر بالمُعلِّمين لضمان التنفيذ السليم للمهام.					
-3	يُؤسس نظام معلومات دقيق وفعّال لتوجيه المُعلِّمين ودفعهم نحو التميّز والإبداع.					
-4	يُعزز مفهوم ثقافة الجودة (التميّز في العمل بأقل وقت وأقل تكلفة وجهد) بين المُعلِّمين.					
-5	يزور المُعلِّمين في صفوفهم لتفقد الحصص ولحضورها ولمتابعة سير عملهم.					
-6	يضع برنامجاً لتبادل الزيارات الصفية داخل المدرسة وخارجها.					
-7	يحرص على إشاعة روح العمل التعاوني والجماعي بين المُعلِّمين في المدرسة من خلال بعض الأنشطة الجماعية.					
-8	يُشجّع المُعلِّمين على تقديم الآراء والاقتراحات حول المنهج الذي يُدرسونه كلاً حسب اختصاصه وينقل الآراء إلى الجهات المختصة.					
-9	يُوجّه المُعلِّمين على الاستفادة من مصادر لبيئة المحلية وإدخالها ضمن المنهاج.					

					لديه القدرة على إعطاء الأوامر لتنفيذ الأنشطة والفعاليات لتحقيق الأهداف.	10-
					يعمل مع المُعلِّمين بروح الفريق الواحد.	11-
					يُساهم بتنسيق وتفعيل الاتصال بين المُعلِّمين بما يمتلكه من مهارات اتصال فعّال.	12-
					يُراعي مشاعر المُعلِّمين.	13-
					يُتيح الفرصة للمُعلِّمين للتعبير عن آرائهم.	14-
					يُبدي اهتماماً خاصاً بالمُعلِّم الجديد في المدرسة ويُقدّم له النصح والمشورة بما يواجهه من صعوبات.	15-
					يستثمر الموارد البشرية والمادية الضرورية لاحتواء الأزمات.	16-
					يُناقش المُعلِّمين بملاحظات الموجّه الفني التي وردت في التقارير بغرض التعرف على مبرراتهم قبل إعداد التقارير السنوية.	17-
					يوجّه المُعلِّمين لقراءات ومراجع تفيدهم في تعليمهم.	18-
المجال الرابع – الرقابة والتقويم: يتصف مدير المدرسة بالصفات الآتية:						
					يتابع المُعلِّمين باستمرار من خلال تحديد المهام وفق الوظائف المنوطة لهم.	1-
					يُقيّم المُعلِّمين مرة واحدة في السنة في ضوء نموذج مُخصص لتقييم الأداء ويُناقشهم بنتائج التقييم السنوي.	2-
					يُقيّم المُعلِّمين على أسس موضوعية بعيدة عن التحيّز والمجاملات الشخصية.	3-

					يُشجّع مفاهيم النقد الذاتي والمتابعة والتقييم البناء بين المُعلِّمين.	-4
					يُشجّع المُعلِّمين على عمل مواقع إلكترونية للتواصل مع أولياء الأمور.	-5
					يستمع للأفكار الإبداعية التي تعمل على رفع مستوى المدرسة الصادرة من المُعلِّمين.	-6
					يُعزّز المُعلِّمين الجيدين والمُتميّزين بما يتناسب مع أدائهم.	-7
					يُصدر شهادات تقدير للمُعلِّمين المميّزين في التدريس والأنشطة المدرسية.	-8
					يُشجّع المُعلِّمين على العمل التطوعي لخدمة المُجتمع وتوظيفه في المنهاج المدرسي.	-9
					يرسم السياسات الإدارية للترقيات الوظيفية استناداً على نتائج تقييم الأداء.	-10
					يُعزّز الشفافية في قياس الأداء.	-11
					يُطبّق مبدأ الثواب والعقاب في التعامل مع المُعلِّمين.	-12
					يبتعد عن المجاملات الشخصية بين المسؤول والموظفين التابعين له عند تقييمه لأداء موظفيه.	-13
المجال الخامس – اتخاذ القرارات: يتصف مُدير المدرسة بالصفات الآتية:						
					يتخذ القرارات بصورة تشاركية مع المُعلِّمين.	-1
					يتمتع بالقدرة على الإقناع بالأسلوبة المراد	-2

	إيصالها للمُعلِّمين.					
-3	يستخدم المعلومات والبيانات الضرورية لصناعة القرار.					
-4	يستخدم الأسلوب العلمي في عملية اتخاذ القرارات.					
-5	يستخدم المهارات الإدارية والفنية لإتخاذ القرارات وحل المشكلات.					
-6	يُصيغ القرارات وفقاً للقوانين والأنظمة واللوائح.					
-7	يُشجّع المُعلِّمين على إجراء البحوث والدراسات والتجارب لتحسين العملية التربوية.					

ملحق (2)

أسماء المحكمين

الاسم	الرُّتبة	التخصص	الجامعة
هاني عبد الرحمن الطويل	أستاذ دكتور	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
محمد خوالدة	أستاذ دكتور	أصول تربية	جامعة اليرموك
عدنان ابراهيم بدري	أستاذ دكتور	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
محمد عاشور	أستاذ دكتور	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
ماجد الجلاد	أستاذ دكتور	المناهج والتدريس	جامعة اليرموك
صالح أحمد عبابنه	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
محمد أمين القضاة	أستاذ مشارك	أصول تربية	الجامعة الأردنية
خليفة أبو عاشور	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
عمر خصاونة	أستاذ مشارك	أصول تربية	جامعة اليرموك
عبد الحكيم حجازي	أستاذ مشارك	أصول تربية	جامعة اليرموك
عايد أحمد خوالدة	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
نايل الرشايدة	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
هادي محمد طوالبة	أستاذ مساعد	المناهج والتدريس	جامعة اليرموك
كمال نزال	أستاذ مساعد	لغة عربية	إربد الاهلية
محمد العمرات	أستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة جدارا
علي خرابشة	أستاذ مساعد	لغة عربية	عجلون الوطنية

بسم الله الرحمن الرحيم



ملحق (3)

الإستبانة بصورتها النهائية

جامعـــــة اليرمـــوك

كليـــة التربيـــة

قسم الإدارة وأصول التربية

السيـــــد/ة .... المحترم/ـــة ،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

تقوم الباحثه بإجراء دراسة ميدانية بعنوان ((الأسلوبالإداري المُحفّز للتميّز لـدى مُـديري مـدارس مُحافظة إربد من وِجهة نَظَرْ المُعلّمين الفائزين " بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلّم المُتميّـز")) وذلـك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الإدارة التربوية مـن كليـة التربيـة بجامعـة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة تضع الباحثة بين أيديكم استبانة تتألف من جـزأين الأول: خـاص بالبيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة، والثاني: خاص بمجالات الاستبانة ويحتوي (42) فقـرة تمثـل الأسلوب الإداري المُحفّز للتميّز لدى مُديري مدارس مُحافظة إربد من وِجهة نَظَرْ المُعلّمين الفائزين " بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمُعلّم المُتميّز "، تأمل الباحثة الإجابة على كل فقرة من فقرات الإسـتبانة بأمانة وموضوعية وذلك بوضع إشارة (✓) مقابل كل فقرة تحت درجة الموافقة على ذلك والتـي تـم تقسيمها إلى خمس مستويات (بدرجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً) وفي نهاية الإستبانة أرجو التكرم بذكر المقترحات التي ترونها مناسبة علمـاً بـأن جميـع الفقـرات ستستخدم لأغراض البحث العلمي وتعامل بسرية تامة.

سيظل تعاونكم واهتمامكم ومساعدتكم موضع الشكر والتقدير والاحترام

اشراف الأستـــاذ الدكتـــور صالح عليمات

والأستـــاذ الدكتـــور عيـــد كنعـــان

الباحثـــة : سميـــة خليفـــة ربابعـــة

أولاً : معلومات عامة:

و. العمر:

أ. 20 – أقل من30 ☐

ب. أكثر من 30 – أقل من 40 ☐

ج. أكثر 40 ☐

ز. الجنس:

ج. ذكر ☐

د. أنثى ☐

ح. المؤهل العلمي:

د. بكالوريوس ☐

ه. بكالوريوس + دبلوم ☐

و. ماجستير ☐

ز. دكتوراة ☐

ط. الرُّتبة:

د. مُعلِّم ☐

ه. مُعلِّم أول ☐

و. مُعلِّم خبير ☐

ي. الخبرة في التدريس:

أ. أقل من خمسة ☐

ب. أكثر من 5 – أقل من 10 ☐

ج. أكثر 10 ☐

ثانياً: مجالات الاستبانة وفقراتها:

رقم الفقرة	نص الفقرة	درجة الممارسة كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	المجال الأول – التخطيط: **يتصف مُدير المدرسة بالصفات الآتية:**					
	يُطبق القوانين واللوائح ويتقيد بها.					
	يحرص على رفع كفاءة المُعلّمين إدارياً من خلال تعريفهم بالأدوار المنوطة بهم.					
	يتعامل مع المواقف الطارئة بحكمة وعقلانية.					
	يشرك المُعلّمين في إعداد الخُطط التنفيذية للمدرسة.					
	يـلبي احتياجات المُعلّمين من الأدوات اللازمة لتنفيذ المحتوى التعليمي.					
	يستخدم وسائل الاتصال المناسبة لتسهيل التواصل مع المُعلّمين.					
	يوفر فرص للشراكة مابين المُعلّمين ومؤسسات المُجتمع المحلي لإثراء البرنامج التربوي.					
	يُعِد برامج وخطط تطويرية للمُعلّمين لدفعهم نحو الإبداع والتميّز.					
	المجال الثاني – التنظيم: **يتصف مُدير المدرسة بالصفات الآتية:**					
	يُوظّف التكنولوجيا في تنظيم العمل الإداري.					
	يـراعي العدالة في توزيع المسؤوليات على المُعلّمين (المهام).					
	يُوفّر للمُعلّمين مُناخاً تنظيمياً يُحفّز على الإبداع وتقبل التغيير.					
	يـفعّل استخدام قاعدة البيانات والمعلومات الإلكترونية في تعاملاتهِ الإدارية مع المُعلّمين.					
	يُشجع المُعلّمين على المبادرة والعمل الجماعي والتميّز بما يُسهم في الإرتقاء باسم المدرسة.					
	يفوض الصلاحيات للمُعلّمين.					

	يفعّل لوحة الإعلانات في بيان ما يستجد من تعليمات وقوانين ومسابقات تخص المُعلّمين.					
	يُعطيهم قدراً من الاستقلالية في العمل.					
	يُوضّح لكل مُعلّم أهمية عمله وتأثيره.					
	المجال الثالث – التنسيق والتوجيه: يتصف مُدير المدرسة بالصفات الآتية:					
	يُوزّع أنصبة المُعلّمين في بداية العام الدراسي بعدالة.					
	يَحْرص على فتح قنوات الاتصال المباشر مع المُعلّمين وفيما بين المُعلّمين أنفسهم.					
	يُؤسس نظام معلومات دقيق وفعّال لتوجيه المُعلّمين ودفعهم نحو التميّز والإبداع.					
	يعزز مفهوم ثقافة الجودة (التميّز في العمل بأقل وقت وأقل تكلفة وجهد) بين المُعلّمين.					
	يحرص على زيارة المُعلّمين أثناء الحصص لمتابعة سير العمل.					
	يضع برنامجاً لتبادل الزيارات الصفية (داخل المدرسة وخارجها).					
	يحرص على إشاعة روح العمل الجماعي بين المُعلّمين في المدرسة.					
	يُشجّع المُعلّمين على تقديم الآراء والاقتراحات حول المنهاج.					
	يُوجّه المُعلّمين للاستفادة من مصادر البيئة المحلية بما يثري الخبرات التعليمية.					
	المجال الرابع – الرقابة والتقويم: يتصف مُدير المدرسة بالصفات الآتية:					
	يتابع المُعلّمين باستمرار من خلال تحديد المهام وفق الوظائف المنوطة لهم.					
	يُقيّم المُعلّمين مرة واحدة في السنة في ضوء نموذج مُخصص لتقييم الأداء و يُناقشهم بنتائج التقييم السنوي.					
	يُقيّم المُعلّمين على أسس موضوعية بعيدة عن التحيّز والمجاملات الشخصية.					

	يُشجّع مفاهيم النقد الذاتي والمتابعة والتقييم البنـاء بين المُعلّمين.					
	يُشجّع المُعلّمين علـى عمـل مواقـع إلكترونيـة للتواصل مع أولياء الأمور.					
	يستمع للأفكار الإبداعية التي تعمـل علـى رفـع مستوى المدرسة الصادرة من المُعلّمين.					
	يُعزّز المُعلّمين الجيدين والمُتميّزين بما يتناسب مع أدائهم.					
	يخص المُعلّمـين المُتميّـزين بـشهادات تقـدير لجهودهم بالأنشطة المنهجية واللامنهجية.					
	يُشجّع المُعلّمين على العمـل التطـوعي لخدمـة المُجتمع وتوظيفه في المنهاج المدرسي.					
المجال الخامس - اتخاذ القرارات:						
يتصف مُدير المدرسة بالصفات الآتية:						
	يـشرك المُعلّمين في اتخاذ القرارات.					
	يتمتع بالمقدرة على الإقنـاع بالأسـلوبة المـراد إيصالها للمُعلّمين.					
	يستخدم البيانات والمعلومات الضرورية لـصناعة القرار.					
	يستخدم الأسلوب العلمـي فـي عمليـة صـناعة القرارات.					
	يستخدم المهارات الإدارية والفنية لإتخاذ القرارات وحل المشكلات.					
	يُصيغ القرارات وفقاً للقوانين والأنظمة واللوائح.					
	يُشجّع المُعلّمين على إجراء البحـوث الإجرائيـة والدراسات والتجارب لتحسين العملية التربوية.					

ملحق (4)

الأسئلة المفتوحة

1- برأيك هل مُديرك يدفعك نحو التميّز؟ إذا كانت إجابتك نعم ماهي الأسباب؟

وإذا كانت إجابتك لا ما هي الأسباب؟

2- ماهي مقترحاتك ليكون الأسلوب الإداري الممارس لدى مُدير مدرستك مُشجعاً للتميز؟

ملحق (5)

كتب تسهيل المهمة



جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم : ك ت/ ١٠٧ / ١٨ / ٤٤٤٤
التاريخ : ٢٠ / ذو الحجة / ١٤٣٣
الموافق : ٥ / تشرين الثاني / ٢٠١٢ م

السيد مدير التربية والتعليم لمديرية إربد

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة سمية خليفة ربابعة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، ، ،

تقوم الطالبة سمية خليفة ربابعة بدراسة بعنوان "الفكر الإداري المحفز للتميز لدى مديري مدارس محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز" وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز في مديريتكم.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .
شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم مع الجامعة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ. د. أمـل الخصاونـة

تلفون : ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢+ فاكس : ٧٢١١١٩٩ - ٢ - ٩٦٢+ اربد - الأردن
Tel: +962 - 2 - 721111 Fax: + 962 - 2 - 7211199 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد

الرقم ٨٩٦٦٩ ١٢/٧

التاريخ ١٤٣٤/١/٣

الموافق ٢٠١٢/١١/١٧م

مدير / مديرة مدرسة ....

الموضوع / البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

اشارة إلى كتاب عطوفة رئيس جامعة اليرموك رقم ك ت/١٠٧/١٨/١٢٢٢، تاريخ ٢٠١٢/١١/٥م تقوم الطالبة سمية خليفة ربابعة بدراسة بعنوان "الفكر الاداري المحفز للتميز لدى مديري مدارس محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز". وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية تخصص ادارة تربوية، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة "الاستبانة" على المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز في مدرستكم.

يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

نسخة للسيد / مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة للسيد / رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

خ.م

هاتف: (٠٢٧٢٧٥٩٩٧-٨٣٩) ص.ب (١٤٨٢) فاكس: (٠٢٧٢٧٤٥٦٩)

Abstract

Rababeh, Sumyah. Administrative Style Catalyst for Excellence in Irbid Governorate School Principals from the point view of the teachers who won Queen Rania Alabdallah Award for Distinguished Teacher. PhD Dissertation. Yarmouk University. 2013 (Supervisors: Prof. Saleh Oliemat & Prof. Eyyed Kannan).

The purpose of this study is to investigate the administrative style catalyst for excellence in Irbid governorate school principals from the point view of the teachers who won Queen Rania Alabdallah award for distinguished teacher. To achieve the aim of the study the researcher developed two questionnaires to collect data from the sample. The population of the study consisted of all male and female teachers who won Queen Rania Award in 2006 until the schooling year 2011/2012 totaling (55) male and female teachers, they were all chosen as the sample of the study.

The findings of the study were as follows:

- The winner teachers agreed that there are several administrative styles motivating creativity and excellence that the principal must adopt, those are, applying rules and regulation in a flexible manner, encouraging teachers to be initiative and team work in order to develop the school, distributing work load equally, following up with teachers, issuing decisions according to rules and regulations, increasing teachers' motivation and reveling his role as a teacher, employing human relationships and easy work as well as taking teachers' conditions in consideration and managing responsibility by the manager.
- The degree of evaluation of winner teachers for the motivating administrative style was high with a mean of (3.76) as planning domain

came in the first rank followed by coordination and guiding while observation and evaluation came in the last rank.

- There were no significant statistical differences between the means of teachers responses for the motivating administrative style among school principals in Irbid governorate attributed to gender, scientific qualification, rank and teaching experience while, there were differences attributed to age variable.

Based on the findings of the study the researcher recommended that school principals should prepare the developmental programs and plans for teachers to encourage them for creativity and excellence, activating announcements board in the school to explain all updates in laws and regulations as well as contests related to teachers. Moreover, developing the concept of quality culture (excellence in work with less time, effort and cost) between teachers, encouraging communication between them and parents as well as considering their suggestions and ideas. Furthermore, encouraging teacher to make empirical and experimental studies serving the educational process, using financial and moral incentives and practicing the role as a leader discussing all issues with teachers and acquiring the needed competencies for this.

Key Words: Motivating Administrative style. Excellence. School Principal. Irbid Governorate. Teachers. Queen Rania Award for distinguished teacher.